

**Educação (Intercultural) para a Cidadania
na Aula de Línguas Estrangeiras**

Brigitte Duarte Carvalho Antunes

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino do Inglês e de Línguas
Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário**

Janeiro, 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês e de Línguas Estrangeiras no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, realizado sob a orientação científica de Prof.ª Doutora Ana Matos, Professora Auxiliar, e Prof. Doutor Alberto Madrona, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Para a minha cara-metade, Pedro

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos orientadores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, a Prof.^a Doutora Ana Matos e o Prof. Doutor Alberto Madrona, pelo acompanhamento que me prestaram ao longo dos dois anos que durou o mestrado e durante o estágio.

Em segundo lugar, gostaria de agradecer ao corpo docente e aos funcionários da Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado e especialmente às professoras, Dra. Marília Franco e Dra. Isabel Santos que me aconselharam e me apoiaram ao longo do estágio. Desejo salientar a sua abertura às minhas propostas de trabalho, a sua dedicação e o seu entusiasmo que foi, sem dúvida, contagiante. Reservo um agradecimento especial às professoras Dra. Ana Sanches e Dra. Cecília Ogando pela confiança que depositaram em mim durante a visita de estudo a Madrid e à escritora e amiga, Marta Teixeira-Pinto por ter trazido à nossa escola um pouco da sua magia no Dia Internacional do Livro.

Também não posso deixar de agradecer aos alunos das turmas 11ºB e 11ºD com quem trabalhei intensamente ao longo do estágio. Embora tivessem inicialmente estranhado a minha abordagem, demonstraram muita abertura e deram-me a oportunidade de por em prática a teoria. Estou muito orgulhosa do trabalho que conseguiram desenvolver.

Também quero agradecer às minhas colegas do Jardim Escola João de Deus em Torres Vedras que sempre me apoiaram e permitiram que conjugasse a minha vida académica com a profissional. Aos meus alunos, “you make my gray skies blue.”

Não posso deixar de mencionar a pessoa que me convenceu a voltar a estudar, a minha melhor amiga e colega mestranda Filipa Silva. Sem o seu apoio e ajuda, certamente não teria chegado tão longe. Estou eternamente grata.

Por último, desejo agradecer àqueles que para mim estão sempre em primeiro lugar, o meu marido, a minha mãe, o meu irmão e os meus avós. Devo-lhes tudo.

(INTERCULTURAL) CITIZENSHIP EDUCATION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

BRIGITTE DUARTE CARVALHO ANTUNES

ABSTRACT

KEYWORDS: Intercultural education, Foreign Language Teaching (FLT), Citizenship Education, Education for Intercultural Citizenship, Intercultural Communicative Competence (ICC).

This thesis paper presents a critical reflection on its author's experience as a trainee teacher at Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado in Lourinhã, Portugal, during the 2012-2013 Academic Year. Working under the supervision of two teachers in the Foreign Languages Department, the trainee sought to actively implement a citizenship education approach, which is considered transversal to all areas of study, in an intercultural perspective, while at the same time, fulfilling the requirements of the English Language and Spanish Language syllabi. This thesis paper begins by describing the context in which the internship took place and then delves into a critical discussion on the implications and practical applications of (Intercultural) Citizenship Education.

EDUCAÇÃO (INTERCULTURAL) PARA A CIDADANIA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

BRIGITTE DUARTE CARVALHO ANTUNES

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural, Ensino de língua estrangeira (LE), Educação para a cidadania, Educação para a cidadania intercultural, Competência comunicativa intercultural (CCI).

Esta monografia apresenta uma análise crítica sobre o papel que a autora desempenhou como professora-estagiária na Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado na Lourinhã, durante o ano lectivo 2012-2013. Trabalhando sob a supervisão de duas professoras no Departamento de Línguas Estrangeiras, a professora-estagiária tentou implementar a formação de Educação para a Cidadania, que é considerada transversal a todas as áreas disciplinares, numa perspectiva intercultural, ao mesmo tempo que trabalhou os conteúdos propostos nos programas do ensino do Inglês e Espanhol. Esta monografia começa por descrever o contexto em que o estágio teve lugar e desenvolve uma discussão crítica sobre as implicações e aplicações práticas da educação (intercultural) para a cidadania.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Caracterização Contextual da PES	2
I. 1. Descrição da Entidade Acolhedora	2
I. 2. Perfil dos Alunos.	2
I.2.1. A Turma de Inglês	3
I.1.2. A Turma de Espanhol	4
Capítulo II: Alicerces Teóricos	5
II. 1. Cidadão e Cidadania	5
II. 2. De Educação para a Cidadania a Educação para a Cidadania Intercultural ...	8
II. 2. 1. Educação para a Cidadania	8
II. 2. 2. Argumentos para a Educação Intercultural e a Cidadania Intercultural	11
II. 2. 3. Educação para a Cidadania Intercultural	12
II. 2. 4. Competência Comunicativa Intercultural (CCI)	13
II. 3. Análise dos Documentos Reguladores no Ensino das LE	15
II.3 .1. Os Programas	16
II.3. 2. O <i>Quadro Europeu Comum de Referência</i>	18
II. 4. Breve Descrição da Abordagem Adoptada	19
Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada.....	20
III. 1. Observação de Aulas	20
III. 1. 1. Porquê observar? O que observar?	20
III. 1. 2. Conclusões das Tarefas de Observação	21
III. 1. 2. 1. O Uso do Quadro	21

III. 1. 2. 2. A Sala de Aula	22
III. 1. 2. 3. Os Manuais e a sua Implementação	23
III. 1. 2. 4. O Uso da Língua Materna	24
III. 2. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês	25
III. 2. 1. Leccionação	25
III. 2. 1. 1. Unidade Didáctica: <i>The Powers of Persuasion</i> ...	25
III. 2. 1. 1. 1. Avaliação	29
III. 2. 1. 2. Unidade Didáctica: <i>Families Today</i>	29
III. 2. 1. 2. 1. Avaliação	35
III. 3. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol	36
III. 3. 1. Leccionação	36
III. 3. 1. 1. Unidade Didáctica: <i>El Mundo Laboral</i>	36
III. 3. 1. 1. 1. Avaliação	39
III. 3. 1. 2. Unidade Didáctica: <i>El Arte y el Sufrimiento</i>	40
III. 3. 1. 2. 1. Avaliação	45
Capítulo IV: Projectos no Âmbito da PES	46
IV. 1. O Plano Anual de Actividades	46
IV. 1. 1. <i>Halloween / El Día de los Muertos</i>	46
IV. 1. 2. Dia Internacional do Livro	46
IV. 1. 2. 1. eTwinning e o Projecto <i>International Book Day</i>	47
IV. 1. 3. Dia da Europa / Dia das Línguas Estrangeiras	49
Conclusão	51
Bibliografia	54
Anexos	63
Anexos: Alicerces Teóricos	64

Anexos: Observação de Aulas	65
Anexos: Unidades Didáticas de Inglês	70
Anexos: Unidades Didáticas de Espanhol.....	153
Anexos: Projectos no Âmbito da PES.....	228

LISTA DE ABREVIATURAS

APA – Apoio Pedagógico Acrescido

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

LE – Língua(s) Estrangeira(s)

PAA – Plano Anual de Actividades

INTRODUÇÃO

O relatório que se segue tem duas finalidades específicas. A primeira, assenta na análise crítica do trabalho, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (doravante PES) que teve lugar na Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado, no ano lectivo 2012/13. A segunda, não menos importante, visa uma reflexão, por um lado do acervo teórico relativo aos conceitos e princípios didácticos e pedagógicos, e, por outro, da viabilidade de implementar a formação de Educação para a Cidadania, que é considerado transversal a todas as áreas disciplinares, numa perspectiva intercultural, ao mesmo tempo que se trabalham os conteúdos propostos nos programas do ensino do Inglês e do Espanhol.

Para tal, pareceu-nos necessário que, logo no início, se desse a conhecer o âmbito da PES, nomeadamente a escola, as turmas e outras informações que considerámos relevantes incluir nesta fase. De seguida, e apresentado o local de trabalho, procurámos esclarecer, no capítulo II, os conceitos-chave relativos ao tema. Com efeito, salientámos o papel que o ensino formal oficial deve ter em formar cidadãos activos e promover o diálogo intercultural. Para melhor clarificar quanto ao lugar da abordagem intercultural nos programas de Inglês e de Espanhol, incluímos neste ponto, uma análise destes documentos à luz das directivas do *Quadro Europeu Comum de Referência* (doravante *QECR*) relativamente a esta questão.

Os capítulos III e IV versam sobre as tarefas levadas a cabo ao longo da PES, em três etapas distintas: a observação, a leccionação e a avaliação. Além das nossas considerações pessoais, estes dois pontos do relatório discutem a matéria teórica que foi consultada relativa ao tema, tendo como base a abordagem comunicativa intercultural com a qual trabalhamos ao longo da PES. O último capítulo é exclusivamente dedicado aos projectos que desenvolvemos junto aos nossos alunos, dos quais destaco o projecto *International Book Day* que lançámos na plataforma eTwinning, uma ferramenta muito útil de promoção do intercâmbio de ideias.

Por fim, deixámos algumas considerações sobre o trabalho que realizámos, mas sobretudo acrescentámos sugestões para abordagens futuras de um tema que concentra em si infinitas possibilidades de trabalho e de concretização.

Capítulo I – CARACTERIZAÇÃO CONTEXTUAL DA PES

I. 1. Descrição da Entidade Acolhedora

O estabelecimento escolar no qual decorreu a nossa PES, a Escola Secundária Dr. João Manuel da Costa Delgado, anteriormente Escola Secundária da Lourinhã, é uma instituição com uma longa e rica história. Segundo o sítio oficial do Agrupamento de Escolas da Lourinhã (2013), o projecto pedagógico-administrativo que mais tarde veio a culminar na instituição que hoje conhecemos teve o seu começo no ano de 1951 quando no Externato D. Luís de Ataíde decorreram as primeiras aulas do Ensino Secundário.

Após 5 anos de actividade lectiva, chegou-se à conclusão que o edifício estava demasiado degradado e que seria necessário, caso quisessem manter e melhorar o nível de ensino, construir uma escola de raiz, projecto esse que, devido a problemas financeiros, sofreu vários retrocessos. Mesmo assim, nos finais de 1956, foi lançada a primeira pedra do Externato de S. Lourenço pelo Sr. António Gentil Horta e em 1958 a respectiva escritura, assinada, colocando o colégio na posse da Igreja até 1972, ano em que passou a estar sob a tutela do Estado.

Dado que o Estado não se disponibilizava para financiar o ensino particular, nem a Lourinhã era suficientemente grande para suportar os dois tipos de ensino, o particular e o público, o colégio foi encerrado em 1972 e posteriormente reaberto em Setembro do mesmo ano, mas como um Liceu Nacional.

Com a chegada do novo milénio, veio a necessidade de, mais uma vez, reavaliar as infra-estruturas da Escola Secundária e, em 2001, foi aprovada a construção de um novo edifício, projecto este que contaria com terrenos da Câmara Municipal e verbas da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Em 2005 a Escola Secundária instalou-se no sítio de Vale Geões, no limite nordeste da vila e, em 2010, foi constituído a sede do Agrupamento de Escolas da Lourinhã. Em 2012, a escola mudou de nome e é actualmente designada por Escola Secundária Dr. João Manuel de Costa Delgado.

I. 2. Perfil dos Alunos

Não tendo acesso a nenhum registo biográfico dos nossos alunos, as descrições que se seguem resultam de um cruzamento dos dados recolhidos nas reuniões de

Conselho de Turma, das conversas informais que tivemos com os professores-titulares e alunos, assim como da nossa apreciação relativamente ao comportamento e à dinâmica de sala de aula. Embora tivéssemos observado e trabalhado pontualmente com várias turmas, vamos restringir as seguintes descrições àquelas com que realizámos as regências, ou seja, a turma 11ºD de Inglês e 11ºB de Espanhol.

I. 2. 1. A Turma de Inglês

A turma de Inglês da professora Marília Franco, o 11ºD, era um grupo de Ciências Socioeconómicas e era constituída por 24 alunos, 13 rapazes e 11 raparigas. Em Conselho de Turma, esta turma foi descrita como sendo conflituosa. Alguns alunos revelavam atitudes insolentes e comportamentos infantis como, por exemplo, risadas generalizadas. Estas apreciações foram corroboradas durante o período de observação de aulas. Além de serem muito conversadores, houve ocasiões em que observámos alguns alunos a lançar pequenos objectos na sala de aula, quando a professora-titular se encontrava ocupada. Segundo a Directora de Turma, e baseada nos resultados do 2º Período, de um modo geral, esta turma tinha um nível de aproveitamento razoável, que poderia ser melhorado com o estudo regular e melhor gestão de tempo. Todos os alunos, excepto dois, tencionavam seguir o Ensino Superior.

Quanto à disciplina de Inglês propriamente dita, 4 dos 24 alunos mantinham que o Inglês era a sua disciplina favorita e, de facto, estes conseguiram obter resultados muito positivos nesta área disciplinar. Dito isto, houve ainda outros alunos que participavam regularmente nas actividades propostas e produziam trabalhos de alta qualidade. Curiosamente a aluna que obteve uma nota de final de 19 valores, preferia as disciplinas de Geografia e Economia, ao Inglês. Houve 8 alunos que, ou não sentiam motivação para a disciplina, ou admitiram ter dificuldades com a matéria e obtiveram resultados negativos. Três destes alunos usufruíram, ao longo do ano lectivo, de um Apoio Pedagógico Acrescido (doravante APA). Numa reunião de Conselho de Turma, a professora responsável pelo APA de Inglês, sublinhou que dois dos três alunos inscritos não estavam a conseguir acompanhar a matéria e que teriam, a título individual, de voltar a rever as regras básicas da língua. Devido ao seu fraco empenho, estes alunos não conseguiram obter um nível superior de 10, no final do ano.

Embora tivéssemos ouvido comentários sobre os comportamentos e observado a postura dos alunos em sala de aula, aquando das regências, esta turma construiu com a professora-estagiária, uma relação exemplar sem qualquer tipo de constrangimentos. Desde logo souberam que a conversa injustificada, a par de certos comportamentos, não seriam tolerados. Como estratégia, enquanto conversavam, a professora-estagiária esperava propositadamente a sua vez para falar, optando por nunca sobrepor a sua voz à dos alunos. À medida que decorreram as regências, este tempo de espera diminuiu significativamente. Também o facto de a professora-estagiária circular constantemente na sala de aula contribuiu para diminuir a ocorrência de brincadeiras e outras formas de indisciplina.

É importante salientar que, inicialmente, os alunos estranharam a nossa abordagem, os temas, o sotaque e até algumas das actividades propostas, mas com o decorrer do tempo adaptaram-se muito bem aos desafios propostos, ultrapassando todas as nossas expectativas.

I. 2. 2. A turma de Espanhol

A turma de Espanhol da professora Isabel Santos, o 11ºB, era uma turma com características muito específicas. Se considerarmos que inicialmente a turma era pequena, pois contava com apenas 8 alunos, 4 rapazes e 4 raparigas, esta ficou ainda mais reduzida após sofrer três desistências ao longo do ano lectivo, levantando assim a problemática do abandono escolar, uma realidade com a qual lidámos e discutimos em sala de aula.

Concretamente, sofremos a primeira desistência quando um aluno, sem aviso algum, decidiu anular a sua matrícula em Novembro. Todos os seus colegas disseram não concordar com esta decisão e manifestaram a sua preocupação quanto ao futuro do seu colega e amigo. A segunda desistência decorreu durante o 2º período. Desta vez a aluna, que já tinha reprovado por faltas excessivas a todas as disciplinas, negociou com o Conselho de Turma e juntos decidiram que iria anular a matrícula às disciplinas, às quais tinha obtido nível negativo, procurando não faltar mais às aulas das outras disciplinas em que estava inscrita. Tal não se verificou e, passado pouco tempo, a aluna voltou a faltar e anulou a sua matrícula. A última desistência que sofremos ocorreu durante o período de exames finais, momento em que um aluno

decidiu, por não estar satisfeito com as suas notas, refazer o 11º Ano e então, anular a sua matrícula. Curiosamente, este aluno tinha uma nota positiva a Espanhol.

Esta turma, da área de Línguas e Humanidades, estava agrupada nas disciplinas gerais com uma turma de Ciências e Tecnologias. Quando juntas, esta turma era bastante grande, contando com mais de 30 alunos. Segundo um aluno, o tamanho da turma era excessiva e a relação professor-aluno ficava prejudicada, havendo mais confusão em sala de aula; algo que não acontecia, por exemplo, nas aulas de Espanhol.

No que toca a dinâmica de grupo, segundo um aluno, ainda que não houvesse qualquer conflito entre os dois grupos que constituíam a turma, distinguia-se bem a parte do grupo pertencente à área científica e a outra nas disciplinas gerais. Curiosamente, ainda que a turma de Espanhol fosse pequena, não sentimos que houvesse propriamente uma união entre os seus elementos. Certamente havia alunos que trabalhavam bem juntos e, do ponto de vista dos professores, era mais fácil dialogar com o grupo no seu todo, gerir as actividades e o ruído de sala de aula, mas houve alunos que, apesar do nosso esforço, alienaram-se, preferindo trabalhar sem nunca se integrarem na turma.

É pertinente frisar que, desde a primeira aula, esta turma adaptou-se muito bem à presença da professora-estagiária. Os alunos mostraram muita curiosidade e vontade em conhecê-la e fizeram-na sentir-se bem-vinda. No que respeita às regências, os alunos foram sempre muito respeitadores e completaram todas as tarefas propostas.

Capítulo II – ALICERCES TEÓRICOS

II.1. Cidadão e Cidadania

“Tem a ver com a Europa, Tem a ver **consigo**¹. Participe no debate” (Centro de Informação Europeia Jacques Delors [CIEJD], 2013) é o slogan oficial de *2013 – Ano Europeu dos Cidadãos*, um projecto que visa “reconduzir o debate a um dos principais elementos que constituem a razão de ser da integração europeia: os cidadãos” (CIEJD, 2013). Ao longo do ano 2013, a Comissão Europeia preparou, entre muitas outras iniciativas, “diálogos” junto dos seus cidadãos e vários membros do Parlamento Europeu, pretendendo, por um lado, promover a participação activa dos seus

¹ Negrito no original.

conterrâneos e, por outro, aproximar aqueles que são governados daqueles que os governam. A questão de uma união europeia e de uma cidadania europeia são assuntos cada vez mais difíceis de abordar, pois a crise económica, acompanhada por uma crise política e social, só veio ampliar o carácter fragmentário da dita união. Segundo o sítio oficial de CIEJD “o projeto europeu atravessa uma fase conturbada da sua existência” (2013), daí a grande necessidade de fomentar o envolvimento dos seus cidadãos e unificá-los. Mas o que se entende pelos termos “cidadão” e “cidadania”?

Segundo o *Oxford Dictionary* (2013) um *citizen* é “a legally recognized subject or national of a state or commonwealth, either native or naturalized.” Esta definição parece-nos insuficiente, pois reduz o conceito de “cidadania” a um estatuto legal e não dá conta da relação recíproca que existe, ou que deveria existir, entre um Estado e os seus cidadãos. A terceira entrada proposta pelo *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española [RAE], 2001) é, a nosso ver, mais abrangente, pois aqui um *ciudadano* não é só um “miembro activo de un Estado, [sino] titular de derechos políticos y sometido a sus leyes.”

No contexto nacional torna-se imprescindível citar a *Constituição da República Portuguesa* (Assembleia da República, 2005) documento este que, no seu 4º artigo, define como cidadão “todos aqueles que como tal sejam considerados pela lei ou por convenção internacional.” Mais uma vez, esta entrada refere um estatuto legal mas, ao consultar o documento na sua íntegra, verificamos que a sua primeira parte está inteiramente dedicada à descrição dos “Direitos de Deveres Fundamentais” dos portugueses; mais concretamente, 68 dos seus 296 artigos estão dedicados a este assunto. Aqui um cidadão não é apenas um elemento passivo da sociedade, mas antes, um elemento integral do mesmo, com direitos e deveres inerentes.

Se considerarmos algumas das interpretações do termo “cidadão” incompletas, o acesso à cidadania, o conceito de “cidadania” em si e a noção de uma cidadania europeia são conceitos ainda mais problemáticos e até polémicos.

Em primeiro lugar, o acesso à cidadania é regulado por cada Estado-Nação e, por isso, varia bastante. Mesmo dentro da União Europeia parece não haver um consenso quanto aos pré-requisitos necessários para a aquisição da cidadania (Rio, 2012, p. 118). Basta consultar o sítio oficial português do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras ou o espanhol do Ministerio de Justicia, por exemplo, para chegar à

conclusão que estes pré-requisitos não são nem universalmente partilhados, nem estanques, pois estes variam consoante a época histórica.

Mesmo hoje, o acesso à cidadania, sendo um processo dinâmico, continua a sofrer as suas próprias transformações. Um exemplo actual desta realidade é que, em Março de 2013, foi aprovada uma lei em Espanha que visa a elaboração e a aplicação de um exame de acesso à cidadania. Devido ao carácter fragmentário do país, esta medida parece e é bastante polémica (Gutiérrez, 2013; Alpuente, 2013; Mariño, 2013). Começando pela escolha da língua, em que o dito exame será redigido, e acabando no seu conteúdo, as interrogações, segundo Alpuente (2013, parágrafo 1), são muitas. Ainda mais controverso é o facto de se propor retirar a cidadania espanhola a todos aqueles que a obtiveram antes da implementação deste exame.

Em suma, cada Estado valoriza diferentes aspectos/características dos seus potenciais cidadãos (ex. habilitações académicas, graus de parentesco, tempo de estadia no país anfitrião, conhecimentos formais sobre o país) e estes pré-requisitos não são, nem nunca foram, universais ou estanques.

Num contexto educativo, o Ministério da Educação e Ciência define o termo “cidadania” não só enquanto princípio de legitimidade política, ou seja, enquanto estatuto nacional ou supranacional como é, por exemplo, a cidadania europeia, mas também dá conta da “Cidadania como construção identitária [e da] Cidadania como conjunto de valores, [atitudes e comportamentos esperados de um bom cidadão]” (Marques et al., 2011, p. 4). Esta segunda dimensão de cidadania é muito interessante porque contrapõe o conceito de cidadania enquanto estatuto, à ideia de identidade, que provém do sentimento de pertença a uma comunidade que, por sua vez, pode ir muito além das fronteiras nacionais e continentais. Segundo os mesmos autores (2011, p. 5), as ondas de imigrantes recebidos em solo português, nos anos 80, obrigaram-nos a estar, cada vez mais atentos, a esta dimensão de cidadania e, no contexto formal de ensino, deu lugar à concepção da Educação para a Interculturalidade dentro da Educação para a Cidadania.

Dado que os conceitos de “cidadania” e “identidade” não são necessariamente equiparáveis, como é possível conceber uma cidadania europeia? De onde surgiu este conceito e o que nos une como cidadãos europeus? Segundo Rio (2012, p. 117), tanto o termo “União Europeia” como o conceito de “cidadania europeia,” embora ainda

num estado embrionário, datam de 1992, ano em que se assinou o Tratado da União Europeia, mais conhecido pelo Tratado de Maastricht.² Foi precisamente neste documento que se consagrou o nome “União Europeia,” assim como, no seu 2º artigo, se perspectivou uma nova etapa da história dos cidadãos da União, onde se criariam laços cada vez mais fortes, entre os vários povos da Europa.

Actualmente, segundo o sítio oficial da União Europeia (2012, parágrafo 4), os cidadãos europeus não usufruem dos seus direitos, porque os desconhecem, especialmente no que diz respeito ao direito de livre circulação e residência noutros países da União. Esta opinião também é partilhada por Rio que, por sua vez, argumenta que “o aumento da literacia e das habilitações favorece [a] tendência para o aumento da participação social, da cidadania ativa” (2012, p. 118). Em conclusão, é por via da transmissão de informação, que a Comissão Europeia pretende, sobretudo ao longo de *2013 – Ano Europeu dos Cidadãos*, promover a participação activa e a mobilidade dos seus cidadãos, pois o “[...] passado não faz futuro. Se queremos ter futuro, temos de participar na sua construção, aprendendo com os erros do passado, não os repetindo, valorizando e adaptando o que foi acertado[...]

 (Rio, 2012, p. 116).

II.2. De Educação para a Cidadania a Educação para a Cidadania Intercultural

II. 2.1. Educação para a Cidadania

No mundo anglófono *citizenship education* ou educar para a cidadania pode ter duas aplicações. Uma primeira incide sobre educar potenciais cidadãos relativamente ao funcionamento do país, sobre a sua história, cultura e geografia, e ainda aos seus deveres e direitos enquanto cidadãos, conhecimentos cuja avaliação é determinante no acesso à cidadania.

Uma segunda aplicação, mais precisa, de educação para a cidadania existe no ensino formal oficial. Esta não se debruça sobre uma realidade concreta a ser testada, como no primeiro caso, mas é transversal a várias disciplinas e pode promover os seguintes objectivos:

² O vigésimo aniversário da implementação do *Tratado de Maastricht*, assim como, a aproximação das eleições europeias de 2014 são também duas das razões apontadas pela União Europeia para a realização de *2013 – Ano Europeu dos Cidadãos*.

- educating people in citizenship and human rights through an understanding of the principles and institutions [which govern a state or nation];
 - learning to exercise one's judgment and critical faculty; and
 - acquiring a sense of individual and community responsibilities.
- (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2010, parágrafo 10)

A ideia da transversalidade da Educação para a Cidadania é também avançada pelo Ministério da Educação em Portugal, pois é referenciada em todos os planos curriculares homologados pelo mesmo, bem como em documentos oficiais que explicitam que a Educação para a Cidadania “requer uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário” (Direção-Geral da Educação [DGE], 2012, p.1).

Segundo Marques et al. (2011), já em 2010 a então Ministra de Educação, Isabel Alçada, pediu a elaboração de uma proposta curricular para a Educação para a Cidadania que respondesse às necessidades dos jovens portugueses e, ao mesmo tempo, acompanhasse as tendências actuais e recomendações da União Europeia. Este plano não deveria, de forma alguma, envolver novos custos, nem mais horas lectivas, nem a criação de novas disciplinas, mas sim resultar da articulação e da transversalidade dos conteúdos leccionados nas várias disciplinas lectivas e do melhor aproveitamento da Área de Formação Cívica. Como é sabido, muito recentemente, no ano lectivo 2011-2012 e já sob o mandato do Ministro da Educação, Nuno Crato, a Estrutura Curricular foi revista e a Área de Formação Cívica descontinuada. A eliminação desta disciplina não deve, no entanto, ser interpretada como uma eliminação da Educação para a Cidadania, mas sim de que esta será trabalhada “como intenção educativa em todas as áreas curriculares, [e] não como disciplina isolada obrigatória, [acentuando-se] o seu carácter transversal” (Ministério da Educação e Ciência [MEC] 2012, p. 1). As novas linhas orientadoras para a Educação para a Cidadania (DGE, 2012) já não mencionam a Área de Formação Cívica e limitam-se a descrever, em poucas palavras, as várias dimensões da Educação para a Cidadania como, por exemplo, a Educação Rodoviária, a Educação para os Media, a Dimensão Europeia da Educação, entre outras.

Dos documentos disponíveis no sítio oficial do Ministério de Educação, parecem-nos muito mais funcionais e esclarecedores: (1) a proposta curricular *Educação para a Cidadania* avançada por Marques et al. (2011), e (2) o documento *Educação para a*

Cidadania: Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar...Boa Práticas de Afonso (2007). O primeiro documento visa problematizar esta área curricular, descrevendo os vários processos e finalidades, enquanto o segundo é mais ilustrativo deste processo, porque dá exemplos concretos do tipo de projectos e aprendizagens que já foram e que podem ser realizadas, neste âmbito, em contexto escolar. É importante frisar que, neste último documento, não nos são facultados exemplos concretos sobre educar para a cidadania na aula de língua estrangeira, o que acaba por ser bastante motivador, pois deixa em aberto a possibilidade da sua criação.

Marques et al. (2011), por sua vez, descrevem o processo de educar para a cidadania de acordo com: processos-chave (as competências processuais a ser trabalhadas), áreas nucleares (as aprendizagens esperadas) e perfis de saída (o cruzamento das competências com as aprendizagens). É curioso notar que os processos-chave avançados por estes autores espelham-se, de certa maneira, nos últimos dois objectivos propostos pela UNESCO (2010, parágrafo 10)³ para a Educação para a Cidadania, mais concretamente, a descentração e empatia e o pensamento crítico e criativo, assim como as atitudes, os conhecimentos e as competências descritas por Byram (1997, pp. 34-38, 49-54) para a competência comunicativa intercultural, nomeadamente, a descentração e empatia, o pensamento crítico, a comunicação e a participação.

Espera-se, segundo Marques et al. (2011, p. 7) e o Ministério de Educação (DGE, 2012), que ao longo dos Ensinos Básico e Secundário, através da exploração de temas concretos como, por exemplo, os media, a interculturalidade e o mundo do trabalho, os alunos aprendam sobre e interiorizem: (1) direitos e responsabilidades, (2) a democracia, com os seus respectivos processos e instituições, (3) identidades e diversidades e (4) interdependência e mundialização.

Nesta perspectiva, a educação intercultural é vista como uma temática a ser abordada e não necessariamente uma abordagem a ser seguida, ou seja, não se pressupõe no plano curricular *Educação para a Cidadania* (Marques et al., 2011) que se trabalhe os media ou o mundo do trabalho de um modo intercultural. Em contraste,

³ cf. a página 9 desta monografia.

se tivermos em conta o *Programa de Inglês – Nível de Continuação*, a abordagem intercultural é essencial para satisfazer os objectos da respectiva disciplina:

Interagir com as culturas de expressão inglesa no mundo, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.

- Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros.
- Desenvolver capacidades de comunicação intercultural.
- Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa.
- Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural. (Moreira, Moreira, Roberto, Howcroft & Almeida, 2003, p. 24)

No contexto do ensino de línguas estrangeiras é proveitoso promover a aprendizagem intercultural, mas será que devemos educar para a cidadania intercultural? E como é que esta se difere da educação intercultural e da educação para a cidadania?

II. 2. 2. Argumentos para a Educação Intercultural e a Cidadania Intercultural

À medida que as sociedades democráticas se tornam cada vez mais heterogêneas, mais atenção tem de ser dada à educação intercultural e ao diálogo intercultural, visando promover a compreensão e cooperação entre os diferentes grupos sociais e eliminando o preconceito e a injustiça social (Alred, Byram & Fleming, 2006, p. 1; Kilpatrick, Stone & Cole, 1949, p. 555; Marques et al., 2011, p. 5).

Byram (1997, p. 1) explica a necessidade da abordagem comunicativa intercultural, contrapondo os distintos papéis que desempenham o *tourist* e o *sojourner* numa sociedade. Embora ambas as entidades representem o ser humano na sua faceta de migrante, o *sojourner* (um residente temporário ou imigrante) desafia os seus anfitriões, e ao mesmo tempo é afectado pelas crenças e comportamentos destes, produzindo um efeito mais imediato e duradouro. A experiência deste apoia-se em comparações, entre aquilo que é igual ou diferente, entre aquilo que é compatível ou incompatível (Byram, 1997, p.1), daí as várias atitudes adoptadas pelos povos imigrantes tais como, atitudes egocêntricas, de abertura, de compromisso e de confronto (Silva, 2008, pp. 52-53). O *tourist*, por sua vez, espera o contrário, que a sociedade e região que visita permaneçam de certa maneira imutáveis e que a sua interacção com o **outro**, embora enriquecedora, não vá alterar a sua perspectiva e modo de viver de forma significativa (Byram, 1997, p.1).

Num mundo de cada vez mais *sojourners*, numa Europa que permite e quer promover a mobilidade dos seus cidadãos, o ensino não só de línguas, mas sim, do diálogo intercultural e da cidadania intercultural é imprescindível. Consequentemente, devido aos factores nacionais e supranacionais, Portugal vê-se quase obrigado a implementar a abordagem intercultural e a educação intercultural (Guilherme, Pureza, Silva & Santos, 2006, pp. 213-231). Ao nível nacional, Portugal, que foi tradicionalmente um país de emigrantes, é hoje também um país anfitrião, recebendo imigrantes provenientes de países dentro e fora da União Europeia. Neste sentido o país tem o papel de mediador e promotor da democracia e deve instruir os seus (potenciais) cidadãos, quanto aos seus direitos e deveres, promovendo a coesão social.

Ao nível supranacional, tratando-se de um país da União Europeia, Portugal está sujeito às directivas provenientes do Conselho de Europa, como por exemplo, os *White Papers* de 1995 e 2009 e o *QECR* (2001), que fazem referência ao ensino das línguas estrangeiras e à interculturalidade. Sendo também respeitador da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) que, no ponto 2 do Artigo 26º, mantém que “A educação [...] deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...],” o sistema educativo em Portugal tem um papel fulcral na promoção da cooperação e da coesão social.

Em suma, é principalmente pelos motivos acima referenciados que a educação intercultural é contemplada na proposta curricular para a *Educação para a Cidadania* (Marques et al., 2011), assim como o uso da abordagem comunicativa intercultural, também está presente nos programas do Ensino Secundário para o ensino do inglês (Moreira et al., 2003, p. 23) e do espanhol (Fernández, 2002a, p.4).

II. 2. 3. Educação para a Cidadania Intercultural

Em primeiro lugar, é essencial distinguir entre a educação para a cidadania e a educação para a cidadania intercultural. Enquanto no primeiro caso “[it] involves encouraging learners to become active citizens prepared to engage with the communities to which they belong” (Alred et al., 2006, p.2), no segundo não se pretende substituir a identidade nacional, ou promover a adopção de novas identidades. Visa, sobretudo, fomentar uma maneira de ser, o ser intercultural que complementa e fortalece a cidadania democrática e a coesão social.

Segundo Byram (2008, pp. 186-187), os princípios ou axiomas deste tipo de aprendizagem são: (1) a experiência intercultural que decorre quando pessoas de diferentes grupos sociais com diferentes valores, crenças e comportamentos interagem, (2) o ser intercultural que envolve a análise e reflexão sobre a experiência intercultural e agir perante as reflexões feitas, (3) a experiência de cidadania intercultural que ocorre quando pessoas de diferentes grupos sociais e culturas participam em actividades sociais e políticas fundadas em valores e práticas democráticas e, por último, (4) a educação para a cidadania intercultural envolve, por um lado, proporcionar aos alunos a experiência de cidadania intercultural e a análise e reflexão sobre esta experiência e, por outro, criar mudanças/aprendizagens nos alunos tais como mudanças cognitivas, comportamentais, entre outras. Em síntese, para chegar à educação para a cidadania intercultural, há que proporcionar a experiência intercultural e a experiência da cidadania intercultural e, ao mesmo tempo, fomentar o ser intercultural.

Para Byram (2008, pp. 188-190), há várias características que se associam a este tipo de aprendizagem. São elas: (1) A análise que recorre da comparação, (2) A promoção da consciência do trabalho de grupo, (3) A criação de uma comunidade de acção e de comunicação, (4) O proporcionar de novas temáticas e actividades, (5) O reconhecimento de identidades, começando pelo do aluno e, por fim, (6) O exercício de todas as actividades acima mencionadas, mas conscientemente comprometido com valores que procuram a cooperação.

II. 2. 4. Competência Comunicativa Intercultural (CCI)

Para Byram (2008), a interacção e reflexão são essenciais para a educação para a cidadania intercultural e, nesse sentido, o ensino de línguas estrangeiras é de facto um fórum privilegiado, porque a comunicação (por via da oralidade e da escrita), assim como o estudo de outras culturas, lhe está subjacente. Contudo, a competência de comunicar interculturalmente pode não estar a ser desenvolvida eficazmente, pois trata-se de um processo que consiste em:

an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect [and] requires the freedom and ability to express oneself, as well as the willingness and capacity to listen to the views of others. (Conselho de Europa, 2008 p. 17)

Ou seja, há pré-requisitos muito específicos associados a este tipo de comunicação como, por exemplo, atitudes de abertura e descentração, competências sociolinguísticas, avaliativas, entre outros.

Em seguida debruçar-nos-emos sobre dois modelos para a Competência Comunicativa Intercultural (doravante CCI).

Como podemos constatar, os modelos propostos por Byram (1997, p. 34) e Deardorff (2011, p. 41) (cf. anexo 1) partilham, de certa maneira, os mesmos conhecimentos, atitudes e competências. Enquanto Deardorff junta o conhecimento e compreensão às competências de saber ouvir, observar, avaliar, analisar, interpretar e relacionar, Byram separa os dois. Aliás, este último distingue entre as competências respeitantes à interpretação e abstracção, que dizem respeito à compreensão, e àquelas da descoberta e interacção, que têm a ver com os processos de aprendizagem em si.

Ambos os esquemas promovem, por um lado, o conhecimento do mundo do indivíduo e o do **outro** e, por outro lado, conhecimentos sociolinguísticos e de interacção. Para comunicar efectivamente numa língua estrangeira não basta conhecer o sistema linguístico; é fundamental em concreto conhecer as convenções que regem a interacção, a par de outros factores sociolinguísticos.

As atitudes a serem promovidas, segundo estes autores, são aquelas que combatem o preconceito e ideias estereotipadas, ou seja, têm de ser atitudes de “curiosity and openness, of readiness to suspend disbelief and judgement with respect to others’ meanings, beliefs and behaviours” (Byram, 1997, p. 34). A capacidade de descentrar é fulcral para se poder compreender outras culturas, e isto pode levar a mudanças muito profundas ao nível cognitivo, por vezes abrindo novas perspectivas e desafiando a socialização até aí recebida.

Central à abordagem de Byram (1997) está a educação política, a *politische Bildung*, abordada por Doyé em 1993, e que de muitas maneiras engloba ou complementa as orientações promovidas no ensino de línguas estrangeiras; concretamente:

- cognitive orientation: the international dimension of the acquisition of knowledge about and understanding of other countries, cultures and societies;
- evaluative orientation: political education shall lead learners to reflection on social norms, including those of other societies than their own, in order to lead them to a capability for

political judgement; this corresponds to the aims of FLT to lead learners to respect the norms of other societies and to evaluate them in an unprejudiced;

- action orientation: both political education and FLT aim to instil in learners a disposition for engagement and interaction with others; in the case of FLT the 'others' are usually from another culture and society and the interaction is, psychologically if not sociologically, of a different kind, but is an extension of engagement with people in one's own society.

(Byram, 1997, pp. 43-44)

Implícito neste modelo de CCI está o aspecto avaliativo. O aluno deve ser levado a pensar criticamente sobre a sua cultura e a do **outro**, porque só assim, poderá vir a contribuir de uma forma informada e positiva, na vida social e política do seu país e não só.

Para Deardorff (2011, p. 41) o processo de desenvolver CCI é circular; parte-se das atitudes do indivíduo, passa-se pelo nível dos conhecimentos e competências e depois esperam-se resultados tanto no indivíduo, que poderão manifestar-se-ão ao nível cognitivo, como ao nível do grupo que se manifestarão na forma como o mesmo coopera e comunica com **outros**, estes culturalmente diferentes. Ao ser um processo circular, esta interacção altera as atitudes dos indivíduos e o processo repete-se.

Deardorff coloca o indivíduo, no nosso caso o aluno de línguas estrangeiras, e o **outro** em lados opostos do seu modelo circular; isto quer dizer que a própria interacção com o **outro** não só depende das atitudes, conhecimentos e competências do alunos, mas é um facilitador de CCI.

II.3. Análise dos Documentos Reguladores do Ensino das LE

Em termos gerais, todos os documentos reguladores do ensino do Inglês e do Espanhol em Portugal, promovem a adopção de metodologias centradas no aluno como, por exemplo, a abordagem comunicativa e o ensino por tarefas. Devemos, no entanto, reconhecer quão inovadores eram os programas que foram criados antes da elaboração do *QECR* (Conselho de Europa, 2001), pois estes já diziam que “[devíamos] levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos socioculturais a que estão associados” (MEC, 1997a, p. 29). Quanto às metodologias adoptadas pelo professor, estes mesmos programas já promoviam, entre o trabalho de projecto e a simulação, o trabalho por tarefas que “consiste num conjunto de actividades realizadas na aula que implique a compreensão, manipulação, produção e interacção na língua estrangeira,

concentradas prioritariamente mais no significado do que na forma” (MEC, 1997a, p. 32).

Seguidamente, a análise dos programas e do *QECR* não incidirá nas metodologias nem conteúdos propriamente ditos, mas nas referências à cidadania, à cidadania intercultural, à Europa / União Europeia, à educação intercultural e à interculturalidade / diversidade cultural.

II.3.1. Os Programas

Se começarmos pelos programas dirigidos ao ensino precoce da língua inglesa, nomeadamente aqueles avançados por Bento, Coelho, Joseph e Mourão (2005) e Dias e Toste (2006), podemos rapidamente localizar referências feitas ao contributo que o ensino do Inglês tem na construção da cidadania (Bento et al., 2005, p. 9; Dias & Toste, 2006, p. 5), assim como ao papel que esta aprendizagem terá em “sensibilizar [os alunos] para a diversidade linguística e cultural [...e...] promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania” (Bento et al., 2005, p. 11; Dias & Toste, 2006, p. 6)⁴. O termo “cidadania” é apenas mencionado duas vezes em ambos os textos e “diversidade cultural” uma só vez. Dias e Toste (2006) também fazem alusão à necessidade do ensino de uma “língua universal,” como é o caso do Inglês, no contexto da União Europeia. Curiosamente, referências à cidadania intercultural e à educação intercultural estão completamente ausentes destas propostas curriculares.

Os programas curriculares, mais antigos, propostos para o ensino da língua inglesa no 2º Ciclo (MEC, 1996), para o ensino da língua inglesa no 3º Ciclo (MEC, 1997b) e para o ensino da língua espanhola no 3º Ciclo (MEC, 1997a) também só pontualmente fazem referência a “cidadania” e a “diversidade cultural”. Em concreto, estas aprendizagens visam “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (MEC, 1996, p. 7; MEC, 1997a, p.7; MEC., 1997b, p.7)⁵.

⁴ Esta citação aparece em ambos os documentos.

⁵ Esta citação aparece em todos os documentos aqui indicados.

À medida que vamos avançando diacronicamente na nossa análise dos Planos Curriculares, quer daqueles respeitantes ao ensino do Inglês, quer daqueles dirigidos ao ensino do Espanhol, deparamo-nos com um maior número de referências feitas à cidadania e à dimensão multicultural da Europa e à estreita ligação entre as duas. Por exemplo, o *Programa de Inglês: Formação Geral – Nível Continuação – 10º, 11º e 12º Anos* proposto por Moreira et al. (2003) começa logo por sublinhar que,

No contexto de uma Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como requisito para a comunicação com os outros mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana. No contexto escolar, a aprendizagem de línguas assume, assim, um papel relevante na formação integral dos alunos, não apenas no que diz respeito aos processos de aquisição dos saberes curriculares, como também na construção de uma educação para a cidadania, [...pois aprender] línguas favorece o desenvolvimento de uma postura questionante, analítica e crítica, face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos. (Moreira et al., 2003, p. 2)

Há que salientar que não é propriamente o ensino do Inglês que é referenciado aqui, mas sim, o ensino das línguas estrangeiras, pois sendo o espaço europeu rico em culturas e línguas, o domínio de um maior número de línguas estrangeiras irá facultar a comunicação e a cooperação entre os seus respectivos cidadãos, assim como facilitar a mobilidade dos mesmos.

Só mais tarde, Moreira et al. (2003, p. 2) aludem ao estatuto dominante que a língua inglesa tem na comunicação mundial e à necessidade de dar conta das outras culturas que têm como língua oficial o inglês, ou seja, não basta apenas abordar as variantes faladas nos Estados Unidos e no Reino Unido, mas sim, explorar outras culturas e variedades do inglês, pois estas são igualmente válidas e ricas.

O contacto com falantes do inglês, provenientes de outras culturas servirá, segundo estes mesmos autores, para “assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença” (2003, p. 2), objectivo também avançado na *Proposta Curricular para a Educação para a Cidadania* de Marques et al. (2011, p. 10).

Os programas propostos por Fernández (2002a, 2002b), embora não façam alusão à dimensão pluricultural da Europa como faz, por exemplo, o de Moreira et al. (2003), explica que o

[...] aluno que inicia a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a dispor de um poderoso meio de desenvolvimento pessoal, de integração social, de aquisição cultural e de comunicação

[e que] os objectivos desta disciplina, assim como muitos dos seus conteúdos, colaboram decisivamente na formação para a cidadania democrática, por se desenvolverem capacidades de comunicação e se fomentar o diálogo intra e intercultural, enfatizando, assim, a valorização do outro, o respeito e a cooperação.

A educação para a cidadania faz-se [aqui] também pelo apelo à participação activa no trabalho da aula, o que responsabiliza o aluno pela sua própria aprendizagem.

(Fernández, 2002a, p. 4)

Por outras palavras, propõe-se aqui o desenvolvimento do aluno no seu todo. Um desenvolvimento não só no que respeita a aquisição de um novo sistema linguístico, mas também, a sua capacidade de descentração, de respeito pelo outro e de cooperação que, por sua vez, conduzi-lo-á à cidadania democrática.

Em síntese, enquanto o programa de Moreira et al. (2003) situa o ensino das línguas estrangeiras dentro do contexto europeu, sublinhando também o papel indispensável da aprendizagem cultural na formação de cidadãos europeus, críticos e participativos, Fernández (2002a; 2002b) sublinha o papel que este tipo de ensino, ao fomentar o diálogo intra e intercultural, terá na criação de uma cidadania democrática, de cooperação e de respeito mútuo.

II.3.2. O Quadro Europeu Comum de Referência

O termo “intercultural” é mencionado um total de 27 vezes, no QECR (Conselho da Europa, 2001). Aparece pela primeira vez na primeira página do texto principal e pela última vez, no Capítulo 8. De acordo com este documento, numa abordagem intercultural “é objectivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa., 2001, p. 19). Podemos dividir esta afirmação em duas partes; por um lado, temos a ideia de desenvolver o indivíduo no seu “todo”, o que certamente vai muito além do desenvolvimento da capacidade de comunicar numa língua estrangeira e, por outro, que lidar com o(s) outro(s) e com a diferença terá um papel fundamental neste desenvolvimento. Esta abordagem corresponde à asserção de Moreira et al. que refere “a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas” (2003, p. 2).

Dentro das competências gerais a serem desenvolvidas nas respectivas aprendizagens, o conhecimento declarativo (saber), segundo o *QECR*, é um dos facilitadores da comunicação intercultural, pois o “conhecimento dos valores partilhados e das crenças dos grupos sociais doutros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, história comum, etc., são essenciais para [...]” (2001, p. 31) a mediação intercultural e esta, por sua vez, pode vir a colmatar as diferenças de valores, de crenças e de posturas que, muitas vezes, estão na base de conflitos mundiais (2001, p. 82). Assim, o ensino das línguas deve constituir um meio para que, pessoas provenientes de culturas distintas, interajam, cooperem e estejam mais atentas e tolerantes em relação ao(s) **outro(s)**. Assim, além de promover uma cidadania nacional, o ensino de línguas estrangeiras deve promover uma cidadania supranacional como é, por exemplo, o caso da cidadania europeia.

II. 4. Breve Descrição da Abordagem Adoptada

Para a nossa PES procurámos trabalhar a educação (intercultural) para a cidadania, isto é, procurámos trabalhar a educação para a cidadania tentando privilegiar uma abordagem intercultural e, ao mesmo tempo, respeitando sempre as directivas oficiais descritas nos respectivos planos curriculares, no *QECR*, na proposta curricular para a Educação para a Cidadania (Marques et al., 2011) e nas linhas orientadoras da área curricular (DGE, 2012). Com o objectivo de levar os alunos a pensar criticamente sobre vários fenómenos e instituições sociais, criámos unidades didácticas que trabalhavam esses temas de uma forma inovadora e intercultural. Pois, se queremos verdadeiramente substituir ou abandonar a meta de “native-like proficiency,” como propõe Corbett (2010, p. 1), a nossa abordagem tem de ser muito mais abrangente, para além do mero ensino linguístico, e partir de conteúdos relevantes que, por sua vez, conduzirão à formação de cidadãos activos, críticos e intervenientes.

Nesse sentido, utilizámos a comparação como ferramenta para a análise de fenómenos culturais, promovemos o trabalho cooperativo, abordámos novas temáticas e propusemos novas tarefas como, por exemplo, o debate e o desenho, em suma, todas as características avançadas por Byram (2008, pp. 188-190) na sua proposta para a educação para a cidadania intercultural.

Também tentámos seguir os modelos de CCI propostos por Byram (1997) e Deardorff (2011), pois a educação para a cidadania intercultural pressupõe a comunicação intercultural e, nesse sentido, trabalhámos propositadamente as competências comunicativas e de análise, promovendo atitudes de abertura e descentração.

Capítulo III – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

III. 1. Observação de aulas

III. 1. 1. Porquê observar? O que observar?

Num mundo em constante transformação, a observação e a adaptação são essenciais. A observação, segundo Thornbury (citado em Norrish, 1996, p. 2) não deve ser somente um exercício levado a cabo por professores em formação profissional, mas sim, uma prática a ser aprendida e melhorada ao longo de toda a carreira do docente. Por conseguinte, Thornbury mantém que o conceito de *reflective teaching* tem como princípio “that professional growth, both in pre-service and in-service education, is viewed as being achieved through the adoption of responsibility for one’s own actions and through the analysis and critical evaluation of practice” (citado em Norrish, 1996, p. 2), ou seja, o professor tem de comprometer-se e responsabilizar-se pela análise das suas práticas.

A observação é, segundo Wajnryb (1992, p. 1), Lasagabaster (2001, parágrafo 2) e Norrish (1996, pp. 1-2) uma ferramenta de aprendizagem valiosíssima, pois é capaz de desempenhar distintos papéis, ora direccionados ao aproveitamento dos alunos, ora direccionados à prática pedagógica em si. Segundo Murphy (citado em Lasagabaster, 2001, parágrafos 5-9), a observação na aula de língua estrangeira pode ter quatro objectivos distintos, nomeadamente: (1) avaliar as aprendizagens de modo a identificar os pontos fracos do docente e, por conseguinte, conduzi-lo a um ensino mais eficaz e de melhor qualidade, (2) aprender o ofício através da observação de outros docentes *in loco*, (3) aprender a observar, recolhendo dados e interpretando-os, e (4) observar para se ganhar consciência do nosso próprio trabalho, contrastando as nossas crenças com a nossa prática pedagógica. Enquanto o primeiro objectivo incide principalmente em avaliar os conhecimentos e competências dos nossos alunos, de modo a adequar as nossas futuras abordagens, os últimos três objectivos têm mais

a ver com o papel que a observação tem na formação de um professor e na prática de docência em si. Estes quatro objectivos foram alcançados, em maior ou menor grau, ao longo da PES.

Em retrospectiva, podemos dizer que a maior parte do primeiro período foi dedicada à prática de observação, trabalhando o segundo e o terceiro objectivos acima mencionados. Partindo das leituras feitas no âmbito das disciplinas Didáctica do Inglês II e Didáctica do Espanhol II (Scrivener, 2005, pp. 11-26; Lasagabaster, 2001; Norrish, 1996; Wajnryb, 1992), pretendia-se nesta primeira fase da PES que, por um lado, observássemos professores experientes *in loco* e, por outro, que aprendêssemos a recolher e analisar dados recolhidos em sala de aula. O livro *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers* de Wajnryb (1992) foi-nos indispensável nestas primeiras tentativas de observação formal na sala de aula.

Para cada semana, e sob a orientação das professoras-orientadoras Marília Franco e Isabel Santos, era eleito um tema para ser observado e analisado.

Em seguida, discutiremos algumas das conclusões que resultaram das observações feitas e como afectaram a nossa abordagem durante o período de regências.

III. 1. 2. Conclusões das Tarefas de Observação

III. 1. 2. 1. O Uso do Quadro

Esta tarefa de observação adoptada de Wajnryb (1992, pp. 122- 124) consistiu na representação do quadro, copiando tudo o que lá estava ao longo de várias lições. Assim foram identificados alguns padrões de uso e posteriormente questionou-se a forma como este recurso estava a ser aproveitado. Exemplos dos dados recolhidos podem ser consultados nos anexos 2 - 3.

Através da realização desta primeira tarefa, concluímos que o quadro pode ser usado como um bom recurso didáctico, para sistematizar conceitos gramaticais, para exemplificar algum contraste entre a língua estrangeira e a língua oficial, para corrigir exercícios, entre muitos outros. No entanto, tal como podemos averiguar no anexo 2, o quadro nem sempre é gerido ou aproveitado da melhor forma. Neste caso concreto, visto que a professora pretendia que os alunos descrevessem umas fotografias que tinham como tema, “a vida escolar,” podia primeiro ter feito um breve *brainstorm* que,

por sua vez, iria facultar aos alunos os vocábulos necessários para a realização da tarefa seguinte. Também, o facto de não apagar o quadro, antes de baixar a tela de projecção (ilustrado no anexo 2) revelou-se um pouco confuso.

Concluimos que, para ter uma melhor percepção da forma como estamos a expor material no quadro, nada como circular pela sala e distanciarmo-nos um pouco, pois é muito mais fácil dar conta de erros ortográficos, ou entender se algo está confuso se nos pusermos no lugar do aluno. No sentido de melhor organizar os dados que colocamos no quadro, decidimos, durante as regências, organizá-lo segundo a sugestão de Wajnryb (1992, p. 123), ou seja, dividir o quadro em três partes e sistematicamente usar diferentes secções para diferentes finalidades.

III. 1. 2. 2. A Sala de Aula

A observação sistemática da sala de aula visava tornar-nos cada vez mais atentos ao espaço onde trabalhamos junto dos nossos alunos, e à maneira como este pode ser melhor aproveitado. Contudo, é necessário ter em conta não só as infra-estruturas que este espaço nos oferece, como também o público que vai ocupá-lo. Por exemplo, uma sala pequena, como era a sala 5 (ilustrada e comentada no anexo 4), podia oferecer-nos os mesmos equipamentos de multimédia e infra-estruturas (quadro, cabides, mesas) que uma sala maior, além disso, podia ser mais acolhedora, especialmente nos meses de Inverno; no entanto, era demasiado pequena para um grupo de 24 alunos, uma professora e duas estagiárias. Um mês após do começo das aulas, e como resultado desta tarefa de observação, concluimos que este espaço era demasiado pequeno para a turma 11D e solicitámos uma sala maior. Na nova sala, o problema da circulação foi resolvido e os alunos viram-se obrigados a usar os ganchos disponíveis nas suas mesas para pendurar os seus pertences, o que reduziu significativamente o uso de telemóvel em sala de aula.

Quanto aos equipamentos de multimédia, todas as salas observadas vinham equipadas com um computador com ligação à Internet, um projector e uma tela de projecção. No entanto, a qualidade do sistema de som variava bastante, de sala, para sala. Ao longo deste período de observação tentámos tomar nota de situações problemáticas que surgiram e prever ainda outras, e assim estar cada vez melhor preparados para as ditas “falhas” das novas tecnologias. Posteriormente adoptámos as

seguintes medidas: (1) Com o auxílio do programa Video Downloader, baixámos antecipadamente os vídeos da plataforma Youtube que queríamos trabalhar, trouxemo-los numa pen USB e assim colmatámos eventuais problemas na rede, (2) Adquirimos também mini-colunas que podiam ser facilmente ligadas ao computador, caso este não emitisse os ficheiros de áudio com qualidade e (3) recorremos a um tablet para guardar ficheiros de áudio e vídeo para que, caso o sistema informático falhasse de todo ou faltasse a luz, pudéssemos mesmo assim, visionar ou ouvir um ficheiro.

Através desta tarefa de observação, concluímos que a sala de aula está cada vez mais povoada pelas novas tecnologias, o que pode, auxiliar o processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, facultando exemplos concretos do uso da língua e permitindo que os alunos interajam com pessoas e realidades alheias. No entanto, as novas tecnologias nem sempre funcionam como nós desejamos, por vezes até se apresentam como perturbadoras do bom funcionamento da sala de aula, isto é, um aluno pode distrair-se enviando mensagens do seu telemóvel a um colega, ou o sistema informático pode não querer colaborar. Chegar atempadamente à aula para averiguar se tudo está pronto para ser usado e preparar um *backup* pareceu-nos a melhor solução, para uma boa implementação dos multimédia.

III. 1. 2. 3. Os Manuais e a sua Implementação

Não pretendendo iniciar aqui uma análise pormenorizada dos manuais adoptados, devemos, no entanto, explicar por que optámos por não implementá-los aquando o período de regências.

Durante o período de observação verificámos que sempre que a professora-orientadora Marília Franco usava o manual *Sixteen +11* (Barros & Barros, 2011), havia um aumento de conversa e de brincadeiras em sala de aula. Isto acontecia, porque a maior parte da turma trabalhava com manuais usados e, por isso, já tinham os exercícios resolvidos.

Do ponto de vista científico, embora o manual nos oferecesse alguns textos autênticos, este tendia a recorrer principalmente a textos informativos, o texto literário, por sua vez, estava maioritariamente ausente, havendo apenas um excerto duma obra literária para análise no livro inteiro. Quanto aos exercícios propostos,

estes também se baseavam na recolha de informações, tal como, exercícios de tipologia verdadeiro / falso, preenchimento de espaços, associações, entre outros, enfim, nenhum exercício que promovesse a descentração e avaliação de um fenómeno sociocultural, dois dos objectivos programáticos que pretendíamos alcançar.

Como resultado da nossa apreciação do manual e da forma que este estava a ser implementado, fomos proactivos e tomámos as seguintes medidas: (1) criar novas actividades para os mesmos textos ou (2) abandonar o uso do manual e didactizar de raiz a partir de novos materiais. Tendo um gosto particular pela didactização de materiais, fomos maioritariamente apologistas da segunda medida.

Em relação ao Espanhol, o manual adoptado era *El Ventilador* (Chamorro et al., 2006) da editora Difusión. Embora este fosse um manual recém-adoptado e, por isso, os alunos não tinham os exercícios resolvidos como no manual de inglês, mesmo assim, resolvemos só pontualmente usá-lo durante o período de regências. Tomámos esta decisão pelas seguintes razões: (1) dado que *El Ventilador* não foi escrito especificamente para o ensino do Espanhol em Portugal, este não trabalha nem metade dos temas propostos no respectivo Plano Curricular (Fernández, 2002b, p. 17) e os que trabalha, não nos oferece actividades suficientes para satisfazer a carga horária que o programa exige e, (2) o Plano Curricular é bastante explícito, quanto nos diz que as actividades que desenvolvemos devem seguir aquelas descritas no *QECR* e que essas, neste caso particular, devem corresponder aos níveis B1.2 e B2.1 (Fernández, 2002b, p. 5) e este manual destina-se a alunos do nível C1. Este desnível entre o manual e público-alvo causou-nos alguma estranheza e levou-nos a questionar quanto à sua implementação, mas a professora-orientadora explicou-nos que quando regressou à escola após um período de sabática, o manual já tinha sido seleccionado pelo Departamento de Línguas Estrangeiras e, por isso, sentiu-se na obrigação de implementá-lo.

Todas as actividades que adoptámos deste manual, durante o período de regências, estão devidamente indicadas nas respectivas planificações.

III. 1. 2. 4. O Uso da Língua Materna na Aula de LE

Este tema foi observado não só durante o período de observação, mas ao longo de todo o ano lectivo. Segundo os dados recolhidos, as professoras-orientadoras

falaram quase sempre na língua estrangeira que leccionavam, excepto quando queriam: (1) chamar a turma a atenção, (2) marcar testes e entrega de trabalhos e, por último, (3) exemplificar algum contraste que existisse entre a língua materna e a língua estrangeira.

Sabendo o quão é importante comunicar na língua estrangeira que leccionamos, porque aumenta a exposição que os nossos alunos têm à língua, durante as regências optámos por comunicar sempre na língua estrangeira, excepto quando queríamos fazer uma ponte entre a língua materna e a estrangeira.

III. 2. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês

III. 2. 1. Leccionação

A leccionação de Inglês decorreu entre 27 de Novembro e 31 de Maio e consistiu numa totalidade de 18 lições, cada uma de 90 minutos de duração. Três unidades foram aplicadas à turma 11ºD, das quais discutiremos em seguida apenas a primeira e a terceira.

III. 2. 1. 1. Unidade didáctica: *The Powers of Persuasion*

A primeira unidade didáctica leccionada ao grupo 10º D, *The Powers of Persuasion*, foi inicialmente elaborada no contexto da disciplina Didáctica do Inglês I e visava explorar a influência dos *media* na opinião pública (anexo 5). Este tema tanto aparece descrito no *Programa de Inglês* (Moreira et al., 2005, p. 32) como na *Proposta Curricular para a Educação para a Cidadania* avançada por Marques et al. (2011, p. 26).

Para introduzir o estudo de uma época histórica, assim como a sua produção de material propagandístico e noticioso na aula de LE, apelámos aos gostos musicais dos alunos e começámos por explorar uma canção de rock da banda My Chemical Romance (anexos 6 – 7). Aqui não pretendíamos que os alunos completassem um exercício de preenchimento de espaços, que certamente lhes seria mais familiar, mas sim, que reflectissem sobre o tom da canção, assim como o do respectivo videoclipe, activando as suas competências de interpretação e relação (*savoir comprendre*). Essencialmente, o videoclipe contrapõe a vida quotidiana dos anos 40 nos EUA, com encenações da Segunda Guerra Mundial, nomeadamente, o desembarque na

Normandia e ambos, clipe e canção, não são optimistas sobre o tema de guerra, pois as personagens principais acabam por padecer e o refrão “Never coming home” é repetido ao longo da canção. Além disso, os alunos foram incentivados a prestar atenção aos aspectos cinematográficos do videoclipe, pois o uso de cor nas imagens do dia-a-dia e a sua nitidez, contrasta como as imagens tremidas a preto e a branco da guerra, sugerindo a associação de vida/paz e guerra/morte. Os alunos reagiram muito positivamente a esta actividade.

A segunda actividade, por sua vez, criou algum desconforto no grupo, pois propunha-se que fizessem um levantamento de vocábulos relacionados com a Segunda Guerra Mundial, primeiro em pares e depois em grupo. Houve mesmo alunos que perguntaram à professora-titular “Vamos mesmo dar a Segunda Guerra Mundial?” Embora não se apercebessem na altura, esta actividade teve vários objectivos importantes. Por um lado, promoveu o trabalho reflexivo e o pensamento crítico, sendo a expressão livre de ideias sistematizada o que nos permitiu “clarificar posições e conhecer mais sobre determinado assunto e, assim, [...] ajuizar e decidir com outra consciência o que [estava] em causa” (Afonso, 2007, p. 24). Por outro, visava activar os *savoirs* (QECR), ou seja, os seus conhecimentos⁶ prévios sobre as causas, os intervenientes e os momentos mais marcantes deste conflito. Com alguma ajuda, foi-nos possível produzir um esquema semelhante àquele disponível no anexo 8. Por último, esta actividade também serviu para diagnosticar os seus conhecimentos sobre esta época histórica. Caso os alunos revelassem um conhecimento insuficiente sobre a temática, teríamos de adequar as tarefas subsequentes.

Posteriormente procedeu-se à análise cuidada de posters de guerra. Em primeiro lugar, os alunos tinham de excluir um poster-intruso e logo analisar os restantes recorrendo às perguntas que lhes foram facultadas (anexos 6 e 9). Para poder decodificar as respectivas mensagens, os alunos deveriam ter em conta que estes posters, foram produzidos nos Estados Unidos da América, ou seja, pretendíamos que os alunos activassem o *savoir comprendre*, interpretando e relacionando as mensagens nos posters, com aquilo que já conheciam sobre a cultural

⁶ Enquanto os *savoirs* de Byram (1997, pp. 34-35) equivalem ao conhecimento sociocultural, o QECR distingue entre o conhecimento sociocultural e o conhecimento do mundo. Neste caso concreto, os *savoirs* que pretendíamos activar eram desta última tipologia (Conselho da Europa, 2001, pp. 147-148).

americana (*savoir s'engager*) como, por exemplo, as liberdades descritas na Constituição do país. Para que pudessem aprofundar a sua análise, também lhes facultámos a respectiva fonte dos posters.

A segunda lição consistiu essencialmente nas apresentações dos posters, que, por sua vez, deu lugar a uma discussão mais sistemática do papel americano neste conflito. As seguintes perguntas serviram para mediar esta reflexão: O que dizem estes posters sobre os americanos? Que medos tinham? Que deveriam fazer para contribuir positivamente para a guerra? Que perigos corriam? Que liberdades defendiam? Aqui trabalhámos simultaneamente, as suas capacidades de interpretação e relação, ou seja, o *savoir comprendre*. A análise de posters levou-os a considerar o ponto de vista americano sobre este conflito, o que poderemos relacionar com o *savoir être* dado que a sua capacidade de se descentrar teve um papel determinante na descodificação das mensagens transmitidas nos posters.

Seguidamente, os alunos foram incentivados a definir os termos *news* e *propaganda*, assim como anotar as características de um bom correspondente de guerra (anexo 10). Passámos, assim, ao tema seguinte, a reprodução noticiosa. Após a realização da primeira ficha (anexo 11), os alunos tiveram de comparar esse texto com um outro, produzido durante a Primeira Guerra Mundial (anexo 12). Chegou-se então à conclusão que o texto escrito por Ernie Pyle, no contexto da Segunda Guerra Mundial, era mais pessoal e mais literário, enquanto o segundo texto de Wilbur Forrest era mais factual e imparcial. Com o intuito de trabalhar as suas capacidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*), os alunos, tendo em conta o texto que acabaram de ler, tiveram de formular hipóteses sobre a relação que Pyle tinha com os soldados. O visionamento de um pequeno documentário serviu para comprovar as suas hipóteses (anexo 13). Na tentativa de suscitar reflexão sobre o poder dos *media* e as implicações da palavra noticiosa discutimos o Ernie Pyle Bill, uma lei inspirada na escrita de Pyle que visava melhor remunerar aqueles que mais se sacrificaram na guerra.

Foi através da exploração da reportagem de Edward. R Murrow, que finalmente entrámos em contacto com a notícia radiofónica (anexos 14 - 15). Aqui interessava-nos trabalhar novamente as capacidades ao nível de *savoir comprendre*, interpretando o

texto oral de Murrow e relacionando-o com aqueles que já tínhamos analisado em contexto de sala de aula.

A actividade seguinte foi essencialmente um exercício de escrita criativa em grupo. Os alunos foram incentivados a dar asas à imaginação e, recorrendo a uma imagem de guerra (anexo 16), foi lhes sugerido que escrevessem uma história que tinha como pano de fundo o contexto da Segunda Guerra Mundial. Os textos foram recolhidos no final da lição, corrigidos com um código de correcção e devolvidos aos respectivos grupos no início da lição seguinte. Antes de apresentar as suas histórias à turma, cada grupo pôde corrigir e/ou melhorar o seu trabalho. As fotos inspiradoras foram então colocadas no quadro em ordem cronológica e algumas informações foram partilhadas com os alunos (anexo 17).

De modo a captar o interesse por uma das fotos utilizadas na actividade anterior, “a Grocery store in California” de Dorothea Lange, e promover alguma discussão sobre a temática que esta retrata, assim como, simultaneamente praticar o uso do *Past Simple*, propusemos a exploração da canção “Kenji” do grupo Fort Minor (anexo 18 - 19). Recorrendo ao género musical *rap*, esta canção relata a história de um imigrante japonês nos Estados Unidos, após o bombardeamento de Pearl Harbour e a forma como foi tratado indevidamente pelo povo americano.

A seguinte lição começou por explorar as muitas formas como a vida e a morte dos soldados são celebradas no mundo (anexo 20). Os alunos expuseram os resultados das suas pesquisas e complementámos as informações que recolheram, aproveitando o momento, para discutir a importância do dia 11 de Novembro no mundo anglófono, assim como para ler em voz alta e analisar o poema “In Flanders Field” de John McCrae (anexo 21). Foram poucos os alunos que fizeram esta pesquisa, aliás só 25% da turma participou, mas esta percentagem foi subindo ao longo das nossas regências. No final da PES, 95% da turma de inglês apresentava trabalhos de casa.

Após as breves apresentações e a análise do poema, entrámos mais uma vez, no mundo da propaganda. Durante o visionamento do vídeo “London can take it,” os alunos completaram uma ficha (anexo 22) que lhes pedia informações concretas sobre o filme, assim como os levava a especular sobre a atitude dos londrinos, o tom do interlocutor, a sua mensagem e, por último, como reagiriam numa situação semelhante. Através desta actividade, ao activar o *savoir s’engager*, chegámos à

conclusão que o vídeo, embora apresentasse uma imagem de uma Londres unida e resistente, era veladamente um apelo ao apoio americano, ou seja, tinha uma finalidade claramente propagandística.

Na sequência da leitura do artigo de Jared T. Miller sobre o bombardeamento de Pearl Harbour, os alunos foram questionados acerca da sua temporalização (anexo 23). O uso do *Past Perfect Simple* indicava que as acções aí descritas já eram longínquas. Tendo em conta o vídeo propagandístico “London can take it” que tínhamos explorado anteriormente, os alunos seleccionaram seis eventos de uma cronologia (anexo 24) que poderiam estar por detrás da criação do mesmo. Sendo o uso do *Past Perfect Simple* explícito, esta actividade foi exemplificada e os alunos realizaram-na com sucesso. Com o intuito de proporcionar um momento de trabalho cooperativo, reflexivo e de negociação. Os alunos trabalharam em pares e após uma discussão em grupo, chegámos à conclusão que a queda de Paris estava por detrás da criação do vídeo.

III. 2. 1. 1. 1. Avaliação

Para encerrar esta unidade, ouvimos a canção “Imagine” de John Lennon e os alunos foram incentivados a tomar nota de todos os motivos de guerra e de conflito mencionados por Lennon, assim como as possíveis soluções (anexo 26). Como tarefa final, os alunos tiveram de escrever um texto argumentativo que desse conta do (1) meio de comunicação social mais poderoso para influenciar a opinião pública, ou (2) o que poderia levar a humanidade à paz. Teriam um prazo de 10 dias para entregar as suas redacções. Em preparação para esta tarefa de escrita, os alunos primeiro trabalharam uma ficha sobre as características do texto argumentativo e sobre os conectores discursivos (anexo 27). Um bom exemplo do trabalho recolhido pode ser consultado no anexo 28.

III. 2. 1. 2. Unidade didáctica: *Families Today*

A unidade didáctica *Families Today*, originalmente elaborada no contexto da disciplina Didáctica do Inglês II, propunha que os alunos entrassem em contacto com o mundo dos Estudos Culturais e Sociológicos, para identificar algumas das ideias preconcebidas que existem em redor do conceito de família, desmistificando-as ou

desconstruindo-as (anexo 29). Quanto aos programas vigentes, podemos localizar esta temática inserida na Educação para a Igualdade de Género (DGE: 2012, p. 5) no programa de Educação para a Cidadania, pois pretende-se que os alunos consigam fazer associações entre a forma com que esta instituição social é projectada nos *media* e o que isso significa para os papéis de género. Quanto ao Programa de Língua Inglesa em si, podemos situar esta unidade na temática do Mundo Tecnológico, porque, neste caso, o nosso enfoque incide sobre a forma como a televisão foi instrumental em promover um conceito de família que, na realidade, se tratou de uma anomalia histórica e que, por sua vez, significou um retrocesso no que diz respeito à igualdade de género.

No sentido de explicitar um dos principais objectivos da unidade, a primeira lição serviu, essencialmente, e numa perspectiva intercultural, para enfatizar a nossa tendência para formular juízos de valor e chegar a conclusões, sem que antes se tenha previamente observado um determinado fenómeno, a partir de diferentes perspectivas. Em relação à família, isto tornou-se claro quando pedimos aos alunos que descrevessem, em particular, a primeira família retratada no anexo 31. Tal como prevíamos na respectiva planificação (anexo 30), os alunos recorreram aos termos *happy* e *loving* para descrevê-la. Em seguida, projectámos uma imagem da professora-estagiária, com a sua família no dia do seu casamento (anexo 31), e perguntámos se essa família aparentava ser feliz. Na verdade, a imagem de felicidade que esta projectava ficava muito aquém da realidade. Através desta actividade, chegámos rapidamente à conclusão, que uma imagem pode não ser representativa de uma realidade, e que necessitávamos de mais informações para melhor ajuizar sobre o que estávamos a observar.

Em seguida, pedimos aos alunos que formulassem definições para o termo *family*. Mais uma vez, tal como prevíamos (anexo 30), houve uma variedade de descrições possíveis. Alguns alunos consideraram que uma família consistia apenas nos pais biológicos e respectivos filhos, enquanto outros contemplavam os avós, madrastas e padrastos. Tornou-se claro, que carecíamos de um vocabulário mais específico, para assim poder dar conta da variedade organizacional desta instituição. Recorremos, assim, à terminologia proveniente da área científica da Sociologia da Família. Através da audição de um excerto de uma palestra do sociólogo Robert J.

Brym (anexos 32-33), os alunos adquiriram este vocabulário e terminologia, ou seja, os *savoirs*.

Na sequência da actividade anterior, discutimos as diferenças entre os conceitos de *nuclear family* e *traditional nuclear family* porque, embora ambos os termos se refiram a uma família constituída por pais biológicos e filhos, o segundo tem a especificidade de a mãe trabalhar em casa a tomar conta dos filhos e do lar, e de o pai ser o único sustento da família. Também era igualmente importante sublinhar alguns dos argumentos de Brym; nomeadamente que (1) a *traditional nuclear family* nunca foi “tradicional,” mas sim, um fenómeno, ou melhor, uma anomalia dos anos 50 nos Estados Unidos da América e que (2) muitos dos teóricos que argumentam a favor de valores de família, culpabilizam as “outras” famílias, que não correspondem ao “tradicional,” pelos problemas sociais tais como o crime, o uso de drogas e a pobreza.

Os argumentos apresentados por Brym certamente chocam com as ideias preconcebidas que se têm formado à volta desta instituição e, por isso, foi necessário indagar sobre a forma como esta família se tornou “tradicional,” ou melhor, porque se pensa que é “tradicional.” O trabalho de casa teve esta finalidade. A cada aluno foi atribuída uma série televisiva americana (anexo 34), sobre a qual tinham de pesquisar e recolher os seguintes dados: (1) o ano de estreia da série, (2) o(s) nome(s) da(s) família(s) retratada(s), (3) identificar os membros da(s) família(s) quanto ao seu grau de parentesco e (4) classificar a(s) família(s) aí representada(s) utilizando os termos apresentados e discutidos em sala de aula. Os alunos responderam muito bem a este desafio, todos os alunos presentes apresentaram os resultados das suas pesquisas, no início da segunda lição e alguns até trouxeram outras informações relevantes.

Ainda na primeira lição perguntámos aos alunos se partilhavam ou não características físicas e/ou comportamentais com os seus progenitores, dando assim um salto para a poesia de Owen Sheers (anexo 35) e William Shakespeare (anexo 36). Aqui pretendia-se que os alunos activassem o *savoir comprendre* e chegassem ao argumento dos poemas, fazendo associações entre os dois. Ambos os poemas incidem sobre a reprodução, como uma fonte de continuidade humana e da imortalidade.

Owen Sheers revê-se num retrato da sua mãe, ainda antes de ela ser mãe, e Shakespeare situa a longevidade e imortalidade nos descendentes do seu amado⁷.

A segunda lição, tal como foi dito anteriormente, consistiu essencialmente na exposição das pesquisas dos alunos sobre *TV families* e na análise dos resultados (anexo 37). De modo a tornar o exercício mais vivo e auxiliar a análise de dados, foi elaborado pela professora-estagiária, uma folha A4 para cada série televisiva, com uma imagem da(s) família(s) e os dados solicitados (exemplo disponível no anexo 38). Dado que, uma vasta maioria dos alunos não tinha feito os trabalhos de casa solicitados anteriormente, esta medida também foi tomada para assegurar a realização da tarefa seguinte. À medida que os alunos expunham as suas pesquisas, as folhas de A4 foram organizadas no quadro e os alunos encorajados a calcular algumas percentagens para que pudessem melhor interpretar os dados (*savoir comprendre*). Juntos, concluímos que uma vasta maioria das famílias representadas, correspondiam à *traditional nuclear families* e que as famílias “alternativas” só recentemente é que têm sido introduzido no pequeno ecrã. Foi muito importante frisar que as famílias retratadas não são, nem nunca foram, representativas da realidade social. Como resultado desta tarefa, sugerimos que os alunos reflectissem sobre as famílias retratadas na televisão portuguesa e que partilhassem as suas conclusões com o grupo, activando assim o *savoir s’engager*.

De seguida os alunos interpretaram a frase “The way they weren’t”. Aqui foi importante indagá-los sobre o referente da palavra “they” e o uso de “weren’t,” ou seja, quem é este sujeito indefinido e o que será que nunca foi? A leitura do excerto do texto, da socióloga Stephanie Coontz “The way they weren’t: the myth and reality of the ‘traditional’ family” (anexo 39) serviu para responder a estas perguntas, assim como, à luz de estudos sociológicos, nos traçou a história da família no mundo ocidental, por sua vez, desmistificando alguns preconceitos.

Posteriormente, os alunos foram informados que iriam ver um episódio da serie televisiva dos Anos 50, *I Love Lucy* intitulado “Job Switching” e que tinham de expor hipóteses, sobre a forma como se julgava que as mulheres e os homens eram

⁷ Shakespeare nos seus sonetos inverte o modelo Petraquista e nomeia um homem como o ser amado, não uma mulher. Aliás, a maioria dos sonetos de Shakespeare, 126 dos 154 sonetos, é dedicada a um jovem conhecido por “young lord” ou “Mr. W.H.”

retratados, activando o seu *savoir s'engager*. Essencialmente, neste episódio há uma troca nos papéis de género. Os homens ficam em casa a limpar e a cozinhar e as mulheres entram, pela primeira vez, no mundo de trabalho. Concluimos que, embora este episódio seja humorístico, não deixa de, à vista da sociedade ocidental do século XXI, apresentar uma imagem do homem e da mulher que é preconceituosa e incorrecta, pois ridiculariza o papel da mulher como profissional e frisa a “incompatibilidade” do homem com as tarefas domésticas.

Tendo em conta tudo o que lemos e discutimos até aqui, pareceu-nos o momento oportuno para realizar um debate sobre a seguinte posição: “the traditional nuclear family is the best family form. Other family types are not suitable for childrearing.” Na preparação para esta actividade foi importante, por um lado, rever os procedimentos de um debate formal e, por outro, providenciar aos alunos vocábulos e expressões que poderiam ajudá-los a formular e a apresentar as suas considerações (anexos 40-42). No dia do debate, a turma foi dividida em três grupos (um grupo a favor da família nuclear tradicional, um contra e um grupo mais pequeno para ser o júri). A professora-estagiária desempenhou o papel de mediadora. Após a realização desta actividade, o júri deliberou e anunciou o grupo que foi mais eficaz na apresentação dos seus argumentos. Por último, reflectimos sobre a actividade em si. Houve alunos que acharam que 65 minutos não era tempo suficiente para realizar o debate, ou seja, não deram pelo tempo passar e sentiram que havia muito mais a dizer sobre o assunto, nomeadamente, houve tópicos que nem foram abordados como, por exemplo, *same-sex marriages* e *common-law unions*. Outros alunos comentaram que os alunos que leram, ao invés de apresentarem os seus argumentos de uma forma mais espontânea e natural, foram geralmente menos convincentes, e que quando estes se demarcaram dos seus textos, o seu discurso tornou-se mais fluido e começaram gradualmente a empregar os conectores discursivos que tínhamos trabalhado anteriormente. Por fim, do ponto de vista dos professores, esta actividade também serviu para avaliar, se os alunos estavam a apreender os conceitos, vocábulos, factos e pontos-de-vista que abordámos ao longo da unidade. Embora não se referissem a todos os padrões organizacionais que a família manifesta, os alunos foram capazes de empregar os vocábulos estudados em sala de aula e referir os argumentos

de Stephanie Coontz e Robert J. Brym, ou seja, foram capazes de activar os seus *savoirs* e o *savoir s'engager*.

Do ponto de vista didáctico, o debate é uma actividade muito completa. Em primeiro lugar, se pensarmos nas metodologias descritas por Afonso (2007, pp. 24-25) é um bom exemplo, do trabalho cooperativo onde cada grupo teve de trabalhar em equipa, ajudando-se mutuamente a formular e a apresentar os seus argumentos. Em segundo lugar, visto que os alunos tinham de recorrer a argumentos de teóricos para sustentar o seu ponto-de-vista, foi um exemplo de trabalho reflexivo. Também foi um exemplo de *roleplay*, porque propositadamente colocámos os alunos em equipas, onde o seu ponto-de-vista chocava com aquele que tinham de defender, fomentando a descentração (*savoir être*) e obrigando-os a focar as suas energias no aspecto argumentativo da actividade (*savoir faire*). Por último, embora não nos tivesse ocorrido na altura, poderia ter sido uma boa oportunidade de reflectir sobre as implicações práticas dos argumentos de Brym e Coontz e sobre o modo como estes podiam ou não ser transformados em mudanças de política como, por exemplo, na criação de creches gratuitas, entre outras medidas.

Em seguida propomos a análise do filme *Mona Lisa Smile* (anexos 43-47) que, além de sublinhar a imagem ilusória da família nuclear tradicional, de que tanto falámos, foi um bom exemplo, do ponto-de-vista da didáctica, de um trabalho em grupo. Aqui, pretendíamos que cada aluno, ao não saber com quem tinha sido agrupado, dependesse maioritariamente de si próprio na tarefa de análise e que, só depois, se reunisse com os membros do seu grupo para discutir os dados que recolheram e as suas conclusões. É pertinente frisar que ao planificar esta tarefa desta forma, eliminámos o perigo de uns alunos fazerem o trabalho na íntegra e outros, praticamente nada.

Por último, e com os objectivos de: (1) reflectir sobre a forma como outras gerações se organizaram em famílias e o que pensam sobre a instituição e (2) promover o discurso intra-geracional, os alunos foram incentivados a formular hipóteses sobre as famílias dos seus avós, dando a sua opinião sobre a instituição (anexo 47). Estes juízos seriam posteriormente testados e os alunos reflectiriam não só sobre as vivências e ideias dos seus avós, assim como sobre a actividade em si. No contexto de sala de aula, mostrámos ao grupo o documento *The Autobiography of*

Intercultural Encounters e explicámos como este poderia ser aproveitado para reflectir sobre a esta experiência. No anexo 48 pode-se consultar trabalho entregue pelo aluno Telmo Pãozinho⁸.

III. 2. 1. 2. 1. Avaliação

Para terminar esta unidade didáctica, a professora-estagiária elaborou um teste com duas versões (a versão A pode ser consultada no anexo 49). Elegeu-se a família como tema unificador e concebemos exercícios para testar se os alunos teriam adquirido não só o vocabulário estudado, como teriam interiorizado os pontos-de-vista com que os confrontámos ao longo desta unidade. A título de exemplo, na primeira actividade, não facultámos os vocábulos como tínhamos feito nos testes anteriores, porque pretendíamos aferir se os alunos tinham adquirido este vocabulário e se seriam capazes de empregá-lo devidamente.

Embora o texto não se debruçasse sobre as formas organizacionais da família que foi, sem dúvida, o eixo unificador da unidade, levantava a questão da partilha de informações pessoais nas redes sociais e como os pais de hoje gerem a sua imagem no mundo virtual e global.

É pertinente frisar que, os conteúdos gramaticais, nomeadamente, o uso da passiva e a estrutura de duplo comparativo, não foram trabalhados pela professora-estagiária, mas antes pela professora-titular e por isso também foram incluídos no teste.

A composição, que vale sempre uma quarta parte do teste, pedia que os alunos apresentassem argumentos, a favor ou contra, a predominância da família nuclear tradicional. Aqui tornou-se evidente quais eram os alunos capazes de descentrar da sua realidade e olhar para esta instituição com rigor. Houve alunos, tal como o Miguel, que apresentaram o seu ponto-de-vista, mas não o sustentaram (anexo 50), houve outros, tal como o João que não foram capazes de se descentrar da sua realidade, mas que escreveram um texto argumentativo com poucos lapsos gramaticais e ortográficos, tal como houve ainda alunos, como a Jennifer, o Telmo e o Bruno, que

⁸Todos os nomes de alunos descritos nesta monografia foram propositadamente alterados para assim assegurar o seu anonimato.

além de escrever textos, geralmente bem estruturados e com correcção gramatical e ortográfico, deram conta de factores socioeconómicos que certamente influenciam a forma como a sociedade se organiza em famílias.

De uma forma geral, os resultados deste teste foram muito bons, havendo apenas 5 alunos da turma que não obtiveram uma nota positiva neste teste.

III. 3. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol

III. 3. 1. Leccionação

A leccionação de Espanhol decorreu entre 27 de Novembro e 22 de Maio e consistiu numa totalidade de 19 lições, cada uma de 90 minutos de duração. Três unidades foram aplicadas à turma 11^ºB, das quais discutiremos em seguida apenas a primeira e a terceira.

II. 3. 1. 1. Unidade didáctica: *El Mundo Laboral*

A unidade didáctica – *El Mundo Laboral* foi primeiramente elaborada no contexto da disciplina Didáctica do Espanhol I, no entanto, esta unidade sofreu muitas alterações, pois inicialmente não focava na diacronia do mundo do trabalho, nem debruçava sobre a actualidade de uma forma intercultural (anexo 51).

Para introduzir o tema do trabalho escrevemos as seguintes estruturas no quadro: *dieciséis años*, *tienda de moda íntima*, e *La Vie en Rose*. Após uns momentos de reflexão, os alunos conseguiram adivinhar que estas palavras tinham a ver com o primeiro contacto, que a professora-estagiária teve com o mundo do trabalho. Os alunos que já tinham tido a experiência de trabalho foram encorajados a partilhar as suas experiências com o grupo.

Tal como foi o caso com as duas unidades didácticas de inglês, a primeira sessão desta unidade serviu para activar os conhecimentos prévios dos alunos, os *savoirs*, revendo e discutindo alguns vocábulos provenientes deste campo lexical e ainda introduzir outros (anexo 52). A negociação foi uma característica importante da primeira actividade, na qual os alunos tiveram de organizar vocábulos, como sendo positivos, negativos ou neutros (anexos 53 - 54). Havia vocábulos claramente positivos como, por exemplo, *vacaciones*, e outras como, *las horas extras*, que causaram alguma dissidência entre o grupo. Foi importante aqui reflectir sobre estas diferenças de

opinião, descentrando da nossa realidade, trabalhando assim, o *savoir être*. Para uns alunos trabalhar horas extras era positivo, porque significava ganhar mais dinheiro, para outros era negativo, porque conheciam situações em que as pessoas trabalhavam para além do seu horário de trabalho, sem serem devidamente remuneradas.

Através de uma forma lúdica, e com o objetivo de rever os nomes de profissões mais comuns, propusemos um breve jogo de Tabu, onde os alunos tiveram de descrever várias profissões sem referirem a palavra tabu (anexo 55) e um jogo de mesa (anexos 52, 56-57). O uso dos pronomes relativos era explícito, mas devido ao seu nível de proficiência, bastou exemplificar a actividade e as estruturas relativas, para que os alunos realizassem correctamente as actividades propostas.

A segunda lição debruçou-se sobre as especificidades do mundo de trabalho em Espanha; nomeadamente o fenómeno *nimileurista* (anexo 58). Em primeiro lugar, desafiámos os alunos a formularem hipóteses sobre o significado desta nova palavra. Embora tivessem conseguido identificar a classe de palavra à qual pertencia, não adivinharam corretamente o seu significado. Em segundo lugar, os alunos receberam umas fotocópias de cartazes produzidos por *nimileuristas* e recorrendo às perguntas facultadas (anexo 59), interpretaram e identificaram alguns padrões entre eles, trabalhando assim o *savoir comprendre*. Em grupo, concluíram que os *nimileuristas* geralmente não ganhavam muito dinheiro ou estavam desempregados, eram formados e jovens entre os vinte e os trinta anos. Ao dividir a palavra nos seus constituintes (ei. *ni+mil+eur+istas*), tornou-se claro do que tratávamos.

A leitura do texto de “Generación ‘nimileurista’” de Carmen Pérez-Lanzac (anexo 60) serviu várias finalidades. Em primeiro lugar, e do ponto de vista da linguística, o texto debruça-se sobre a criação da palavra *nimileurista*. Segundo a autora, o termo *nimileurista* deriva de um outro criado em 2005 que se referia à precariedade laboral dos jovens entre os 25 e 34 anos. Estes jovens trabalhadores, ou melhor, *mileuristas* aspiravam a ganhar mil euros por mês; em contrapartida, o *nimileurista* de hoje contenta-se, ou vê-se obrigado a viver com menos.

Em segundo lugar, facultou-nos um leque de vocábulos não só provenientes do mundo do trabalho, mas também do mundo da formação profissional que certamente enriqueceu a forma, como podíamos dialogar sobre estes assuntos tão pertinentes.

Por último, este texto apresenta-nos a problemática do desemprego juvenil, problema que aflige principalmente as populações mais jovens na Península Ibérica. Aqui foi importante discutir a sua diacronia, assim como comparar o mundo do trabalho entre Espanha e Portugal. O grupo concordou que Portugal também tem uma geração *nimileurista*, a dita “Geração à rasca.” Foi então na sequência desta leitura e discussão que fizemos um *brainstorm* sobre possíveis soluções para o desemprego juvenil, entre as quais mencionámos a aprendizagem de línguas estrangeiras e a imigração. Através desta actividade, viemos a saber que os alunos não conheciam os exames DELE, por isso aproveitámos o momento para abordar o assunto.

Do ponto de vista de CCI, a problemática abordada e a actividade que planificámos foi bastante completa. Em primeiro lugar, partimos dos conhecimentos prévios, dos *savoirs*, dos alunos, assim como lhes facultamos um texto rico em dados actuais e pertinentes, de modo a ajudá-los a formular as suas opiniões. Em segundo lugar, ao solicitar que reflectissem sobre os dados apresentados, trabalhamos simultaneamente as suas competências de interpretação e relação (*savoir comprendre*) e de descoberta (*savoir apprendre*). Os alunos, por sua vez, foram levados a demarcar-se da sua realidade estudantil (*savoir être*) e a debruçar-se sobre o panorama do mundo do trabalho em Portugal e em Espanha. Para essa finalidade, a professora-estagiária tomou partido do seu estatuto de “imigrante” e pediu aos alunos que contribuíssem com conhecimentos da actualidade económica vivida no nosso país (*savoir’s engager*).

Na sequência da nossa leitura do texto jornalístico, os alunos realizaram uma pesquisa sobre o 15-M. Aqui identificámos e discutimos algumas das reivindicações dos indignados e fizemos o ponto com a actualidade existente em Portugal. Algumas das perguntas que discutimos em grupo foram: O que têm em comum os protestos em Espanha e em Portugal? Quem protesta? São mais frequentes as manifestações em Espanha do que em Portugal?

Com o propósito de dar um contorno mais positivo à temática do mundo do trabalho, debruçámo-nos sobre o reaproveitamento da figura do *sereno* na cidade de Múrcia, em Espanha (anexo 61). Em primeiro lugar, propusemos aos alunos, recorrendo a uma imagem e a uns vocábulos (anexo 62), que formassem e apresentassem as suas hipóteses sobre esta antiga profissão espanhola. Os alunos

adivinharam que “En Murcia hay una oferta laboral para ser sereno en horario nocturno.” De modo a auxiliar os alunos na tarefa de formular um descritor para esta profissão e simultaneamente expô-los ao mundo do cinema espanhol, foi sugerido o visionamento de um excerto do filme *Tengo ganas de ti* do realizador Fernando González Molina. Através desta actividade, os alunos concluíram que os *serenos* trabalham de noite e abrem as portas dos prédios.

Em seguida, entrámos no sítio oficial da *Radio Televisión Española* para realizar uma actividade de compreensão auditiva (anexo 63). Aqui pretendíamos que os alunos recolhessem dados sobre a profissão de *sereno*, para logo discutir os seus pros e contras.

Com o intuito de explorar outra profissão menos conhecida, visionámos a curta-metragem de Stephen Lynch, *Clown* (anexos 64 - 65). Aqui pretendia-se que os alunos contrastassem as tarefas que são tipicamente associadas com a profissão de palhaço, com aquelas representadas por Lynch, pois resulta que este *Clown* é nada mais do que, um cobrador que tem de humilhar pessoas até que lhe paguem as suas dívidas. Através do visionamento desta curta-metragem reflectimos sobre o significado de expressões idiomáticas, tais como, *no se le pueden pedir peras al olmo* ou *no tener ni un duro* e ainda outros vocábulos associados com dinheiro, assim como também discutimos os pros e contras deste tipo de trabalho.

III. 3. 1. 1. 1. Avaliação

Para além do teste final que foi elaborado pela professora-estagiária (anexo 69) e que tentou, de alguma forma, reproduzir o modelo da Prova Nacional nº 847 disponível no sítio do GAVE, propusemos uma simulação de uma entrevista de trabalho, para poder avaliar formalmente a expressão oral (anexos 66-68). Em preparação para esta actividade, primeiro visionámos um vídeo do Youtube e anotámos sugestões para uma “boa” entrevista de trabalho. De seguida, discutimos estas sugestões e chegámos à conclusão que, além das nossas habilitações académicas e profissionais, a nossa proficiência da língua, a forma como tratamos o interlocutor e até o nosso aspecto físico e higiene pessoal, podem ser factores determinantes numa entrevista de trabalho. Posteriormente, fizemos um levantamento de alguns erros comuns, tais como o uso de *lo* como artigo singular masculino e o do verbo *tener* como

auxiliar dos tempos perfeitos (ex. *tenía comprado* em lugar de *había comprado*). Mesmo assim, houve alunos que voltaram a cometer estes erros durante o *roleplay*.

Posteriormente, os alunos prepararam-se para as suas entrevistas. Primeiro elegendo um dos postos de trabalho descritos na página 116 do manual *El Ventilador* (2006) e logo depois, esboçando as suas respostas para as perguntas que podiam prever (anexos 67-68). Salienta-se ainda que durante a realização da entrevista, só os entrevistadores podiam ter algum suporte escrito. Por último, os alunos organizaram-se em pares e realizaram a entrevista por duas vezes, para que pudessem desempenhar ambos os papéis, de entrevistador e candidato. As respectivas entrevistas foram gravadas com um gravador digital para que pudéssemos, mais tarde, reflectir sobre as suas intervenções.

Todos os alunos receberam uma nota positiva, tanto no teste, como na prova de expressão oral.

III. 3. 1. 2. Unidade didáctica: *El Arte y el Sufrimiento*

A terceira e última unidade didáctica aplicada à turma 11ºB foi inspirada na visita de estudo a Madrid, que a professora-estagiária ajudou a organizar com o grupo de Artes e intitula-se *El Arte y el Sufrimiento*. Aqui tínhamos como objectivo reflectir sobre o conceito de arte, assim como algumas das temáticas que foram trabalhadas através dos tempos (anexo 70). Além da arte plástica, também abordámos a arte poética e a forma como ambas conseguem transmitir o sofrimento humano.

Quanto aos programas vigentes, podemos situar esta temática na Dimensão Europeia da Educação no programa de Educação para a Cidadania (DGE: 2012, p. 4), pois pretendíamos promover um melhor conhecimento da Europa e das suas instituições, assim como do seu património cultural. Quanto ao Programa de Espanhol propriamente dito, um dos temas propostos para o 11º Ano é precisamente o conhecimento e apresentação de uma individualidade, (Fernández, 2002b. p. 12) dentro do domínio de referência de Cultura. Nesta unidade entrámos em contacto com a produção artística de Diego de Velázquez, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Ramón Sampedro e até Calderón de la Barca e William Shakespeare.

Para introduzir o tema de arte, propusemos que os alunos respondessem a perguntas sobre os museus que frequentavam ou conheciam e os hábitos dos

portugueses (anexo 71). Através deste exercício rapidamente chegámos à conclusão que os alunos, embora tivessem conhecimento de alguns dos museus nacionais ou exposições, tal como a de Joana Vasconcelos no Palácio Nacional da Ajuda, eram poucos os que os frequentavam. Curiosamente desconheciam a iniciativa Noite dos Museus que acabara de ter lugar no mês de Maio. Os museus, segundo um aluno, eram mais frequentados pelos estrangeiros, imigrantes e intelectuais e foi esta uma prática e/ou preconceito que queríamos combater com esta unidade.

De modo a centrar-nos no nosso tema, os alunos formularam descritores para o termo *arte* e em seguida, contrastámo-los com aqueles fornecidos pelo *DRAE* (anexo 71). Aqui questionámos activamente o descritor da 22ª edição do dicionário que mantém que a arte “expresa una visión personal y desinteresada,” definição que nos pareceu um pouco contraditória e confusa. Como resultado da nossa pesquisa, averiguámos que a proposta para a 23ª edição, já disponível na versão online do dicionário, omite por completo este excerto do seu novo descritor.

Do descritor passámos às palavras de Picasso, Dumas, Kant e Gauguin. Aqui cada aluno seleccionou uma citação para interpretar e comentar, trabalhando assim o *savoir comprendre* (anexo 72). Os alunos fizeram as seguintes associações: (1) Picasso mantém que arte é uma mentira que ajuda a compreender o real, (2) Um pintor, segundo Picasso, não é a mesma coisa que um artista; (3) A arte precisa de sofrimento como fonte de inspiração, (4) Para Kant, não é importante o que é representado, mas sim, como é representado, e (5) A arte ou inova ou copia.

A relação que Picasso estabelece entre a arte, a mentira e a verdade pareceu-nos muito interessante e quando perguntámos aos alunos se conheciam um poeta português que fala sobre a verdade e a mentira, houve alunos que correctamente identificaram Fernando Pessoa (anexo 71).

De seguida analisámos duas pinturas, uma da autoria da professora-estagiária e a segunda da autoria de Salvador Dalí. Esta actividade teve dois momentos importantes, um primeiro de análise livre e um segundo momento de análise orientada. Para começar, os alunos receberam a ficha (anexo 73) dobrada em duas partes, para que não vissem as perguntas de interpretação disponíveis na parte inferior da folha. Individualmente analisaram as pinturas e depois partilharam as suas opiniões com o grupo. Posteriormente, ao responder às perguntas facultadas,

chegaram às seguintes conclusões: (1) a obra retratava a cidade de Toronto, mas a imagem não era nítida, (2) o pintor estava fora da cidade e as cores eram melancólicas, (3) a pintura foi inspirada na obra *Noite Estrelada* de Vincent van Gogh e parecia um sonho e, por último, (4) foi pintada pela professora-estagiária.

Este procedimento foi repetido com a obra *Niño geopolítico contemplando el nacimiento del hombre nuevo* de Salvador Dalí. Aqui, além das perguntas propostas na ficha de trabalho (anexo 74), os alunos foram incentivados a dar especial atenção à posição das mãos, aos olhares das personagens retratadas e até às cores utilizadas. Através deste trabalho reflectivo, os alunos foram capazes de relacionar esta obra com dados históricos, como por exemplo, a ocorrência da Segunda Guerra Mundial e criar uma narrativa à sua volta, utilizando os seus *savoirs* e o *savoir comprendre*.

Da obra de Salvador Dalí, viajámos no tempo e entrámos, através das pinceladas de Velázquez, na corte de Felipe IV. De modo a motivar os alunos e criar alguma expectativa ao redor de *Las Meninas*, encorajámos os alunos a pôr mãos à obra e a vestir a pele de artistas. Em pares, um aluno descreveu os vários elementos da obra (anexo 75) enquanto o seu par, sem ver a obra, teve de os desenhar.

Do ponto de vista da didáctica, esta é claramente uma actividade cooperativa, porque ambos os alunos trabalham com o mesmo objectivo em mente e, havendo um vão de informações, é por via das actividades da língua (compreensão oral e expressão oral), que tiveram de comunicar para realizá-la com sucesso, activando assim o *savoir faire*. Curiosamente foi através desta actividade que nos deparámos com um facto que uma aluna, ao descrever *Las Meninas*, tinha trocado a *izquierda* pela *derecha* (ver *Las Meninas* do aluno Miguel Martinho no anexo 76).

Na sequência do nosso momento de expressão artística, comparámos os nossos resultados com a obra original de Velázquez, assim como a de Picasso, trabalhando assim o *savoir comprendre* (anexo 76). Por razões óbvias, como por exemplo, a característica monocromática dos desenhos produzidos pelos alunos, estes assemelharam-se mais ao de Picasso do que ao de Velázquez. No entanto, é importante salientar, que todos os pares conseguiram transmitir uma certa dimensão e dinâmica, entre os vários elementos representados na obra original.

Em seguida, comparámos *Las Meninas* com a obra *Felipe IV*, também da autoria de Velázquez (anexo 77). Aqui interessava-nos indagar sobre o estilo de pintura do artista e qual destas duas obras conseguiu melhor retratar a vida na corte.

Para consolidar os nossos conhecimentos sobre a obra mais ilustre de Velázquez e também melhor preparar os alunos para o exame final, elaborámos uma ficha trabalho (anexo 78) que procurava reproduzir algumas das tarefas tipicamente encontradas, na Prova Nacional nº 847. A correcção desta ficha deu-se através do visionamento de um vídeo.

Do mundo de Velázquez, viajámos até ao século XX para entrar em contacto com a obra mais icónica de España, *El Guernica* de Picasso. Visto que o nosso grupo-alvo não era de Artes, e podia não demonstrar muito interesse pela matéria, tentámos sempre abordar os artistas e as suas obras de uma forma lúdica, propondo jogos e actividades diferenciadas que iam criar certas expectativas, sobre aquilo que pretendíamos explorar. O nosso tratamento de *El Guernica* seguiu esta linha de pensamento. Em primeiro lugar, propusemos um jogo no qual os alunos tinham 60 segundos para memorizar os elementos retratados nesta obra e mais 30 segundos para escrevê-los nos seus cadernos. Em segundo lugar, vimos uma pequena reportagem e completámos uma ficha de trabalho (anexo 79) sobre Picasso, a obra *El Guernica* e o momento histórico na qual se baseia. Como trabalho de casa os alunos foram incentivados a entrar nos sítios oficiais dos principais museus espanhóis, escolhendo uma obra para ser apresentada e discutida, na aula seguinte.

Na sequência da exposição das obras seleccionadas pelos nossos alunos, na qual um aluno apresentou a obra *La muerta de Viriato, Jefe de los Lusitanos* de José de Madrazo y Ajudo, obra actualmente exposta no Museo del Prado em Madrid, perguntámos aos alunos o que esta obra e *El Guernica* de Picasso tinham em comum, e foi nesse momento que surgiram os termos *muerte y sufrimiento*.

Em seguida, e com o objectivo de nos centrarmos noutros meios de expressão artística, como a poesia e o cinema, refletimos sobre as fontes de sofrimento humano como, por exemplo, *el hambre, la muerte, la enfermedad, la pobreza, los disgustos amorosos y los conflictos armados*. Ao contrastar dois posters publicitários para o filme *Mar Adentro*, os alunos concluíram que o protagonista sofria de alguma doença (anexo 81).

Durante o visionamento deste filme, além de fazer algumas paragens para apontar alguns detalhes interessantes como o uso e a entoação da língua galega ou a forma com que o protagonista Ramón Sampedro se adapta à sua doença, os alunos foram incentivados a elaborar perguntas para logo colocar aos colegas e aos professores (anexos 80, 82-83). Actividade essa que nos levou a reflectir sobre o principal argumento do filme, que “vivir es un derecho, no una obligación” e a prática de eutanásia. Aqui foi importante identificar os diferentes pontos-de-vista dos vários protagonistas como, por exemplo, o do pai de Ramón Sampedro, o da sua advogada, o da sua irmã e o das autoridades religiosas e judiciais, e como estas balanceiam ou não ao longo do filme, por sua vez, transpondo estas perspectivas para a sociedade actual portuguesa e espanhola, activando o *savoir s’engager*.

Ainda para reforçar esta dicotomia de vida/morte, tomámos proveito do facto do filme *Mar Adentro*, nunca ter mencionado que fora baseado em factos reais e entrámos veladamente em contacto com a poesia de Ramón Sampedro. Para isso, começámos por descrever o ciclo de vida de uma semente de maçã e logo discutimos o seu desfecho; ou a maçã era comida, ou apodrecia e devolveria os seus nutrientes ao solo, ou transformava-se numa árvore que, por sua vez, daria a seu tempo maçãs (anexo 83). O que pretendíamos aqui era activar os conhecimentos que os nossos alunos têm sobre o mundo natural e exemplificar o aspecto transformativo do ciclo da vida, que nada se ganha ou se perde, mas sim, se transforma.

Após a realização desta actividade, foi sugerida a análise do poema “Cuando yo caiga” de Ramón Sampedro, traduzida do galego para o castelhano por Alicia Domínguez. Para esta actividade, os alunos receberam uma ficha de trabalho dobrada em duas metades (anexo 84) e tal como se pode averiguar, nesta primeira metade não constava o nome do autor do poema. Juntos lemos o poema em voz alta e comentámo-lo, fazendo associações entre o mesmo, e a analogia da maçã que tínhamos esboçado anteriormente. Aqui, segundo os alunos, o fruto representa o ser humano que estando maduro cai da árvore da vida e devolve o seu corpo à terra. Na sua opinião o ser-poético parecia-lhes conformado com esta transição. No final do nosso comentário, alertámos os alunos para o facto de estarmos a ler uma tradução e quando lhes perguntámos sobre quem poderia ser o autor do poema, responderam com alguma hesitação, “¿Ramón Sampedro?” Este foi um momento um pouco

desconcertante porque não sabiam que existira e que o filme fora autobiográfico. De seguida, completámos a segunda parte da ficha, onde simultaneamente leram sobre a obra de Sampedro e preencheram espaços com as palavras em falta. Como trabalho de casa, sugerimos que os alunos visionassem algumas das entrevistas que Ramón Sampedro fez em vida e as comparassem com aquelas reinterpretadas por o actor Javier Bardem em *Mar Adentro*.

Para terminar, lemos em voz alta e analisámos dois dos mais iconográficos monólogos do mundo teatral, ou seja, “[...] toda la vida es sueño, / y los sueños, sueños son” da personagem Segismundo em *La vida es sueño* de Calderón de la Barca e “¡Ser, o no ser, esa es la cuestión!” de *Hamlet* de William Shakespeare (anexo 85). Aquí, para trabalhar o *savoir comprendre*, pedimos que os alunos interpretassem os excertos e os relacionassem com o filme.

III. 3. 1. 2. 1. Avaliação

Para dar término a esta unidade, pedimos que os alunos redigissem um pequeno texto onde reflectissem sobre a temática e as implicações da eutanásia. Os resultados desta tarefa podem ser consultados no anexo 86. Aqui pretendíamos que os alunos se descentrassem das suas realidades e se colocassem na pele do **outro**, trabalhando assim o *savoir être*. Curiosamente houve um aluno que disse que não defendia a prática de eutanásia, em nenhuma circunstância, e que a morte tem o seu devido lugar e tempo. Houve outros que, embora não apoiassem esta prática, compreenderam a decisão de Ramón Sampedro e mantiveram que viver não devia ser uma obrigação.

Também é pertinente salientar que este tema foi aproveitado para a Prova de Equivalência a Exame Nacional que teve lugar durante a época de exames no mês de Julho. Sob a orientação da professora-titular, a professora-estagiária elaborou o exame e os respectivos critérios de classificação (anexos 87 - 88). Embora a PES já tivesse terminado, foi permitido pela escola, assim como pela professora-titular, que a professora-estagiária estivesse presente durante a correcção dos exames e os comentasse devidamente. Dos cinco alunos que escreveram a prova, todos eles obtiveram uma nota positiva, além de que, em conversa posterior, comentaram que se

sentiram preparados para discutir o tema proposto e para resolver as várias tipologias de exercícios propostos.

Capítulo IV – PROJECTOS NO ÂMBITO DA PES

IV. 1. O Plano Anual de Actividades

Na reunião do Departamento de Línguas Estrangeiras foi decidido que as professoras-estagiárias, Brigitte Antunes e Filipa Silva, com a supervisão das suas professoras-orientadoras, se encarregariam de propor e implementar as actividades para o Plano Anual de Actividades (doravante PAA) para as suas turmas. Decidimos assinalar os seguintes dias festivos junto aos nossos alunos: o *Halloween / El Día de los Muertos*, o Dia Internacional do Livro e o Dia da Europa /o Dia das Línguas Estrangeiras.

IV. 1. 1. *Halloween / El Día de los Muertos*

A primeira actividade proposta no PAA foi desenvolvido no final do mês de Outubro e consistiu, essencialmente, numa pequena exposição dos contos fantasmagóricos, produzidos pelos alunos da professora Hélia Rodrigues. E na projecção da curta-metragem *Vincent* do realizador Tim Burton e de um pequeno documentário sobre *el Día de los Muertos*. Uma vez que pretendíamos envolver toda a comunidade escolar nesta iniciativa, optámos por fazer esta exposição e visionamento num dos átrios da escola durante os intervalos.

Dado que tivemos pouco tempo para preparar esta actividade e como ainda não estávamos convenientemente familiarizadas com os procedimentos burocráticos, o seu registo na plataforma GIAE foi feito pela professora Hélia Rodrigues e não pelas professoras-estagiárias.

IV. 1. 2. Dia Internacional do Livro

Para assinalar o Dia Internacional do Livro decidimos desenvolver várias actividades que tinham como objectivo fomentar o hábito e o gosto pela leitura, incrementar a escrita criativa e o diálogo intercultural. As actividades desenvolvidas partiram da inteira iniciativa das professoras-estagiárias, que tiveram de seguir todos

os procedimentos burocráticos necessários, como a sua respectiva inscrição na plataforma GIAE (anexo 89).

A primeira actividade proposta foi um concurso de escrita criativa inspirado em duas citações da obra *Portas Mágicas* da autora Marta Teixeira-Pinto. Os alunos das turmas 11º D de Inglês, 11ª B, 11ºE de Espanhol e a turma Profissional de Turismo tiveram de primeiro traduzir uns excertos originalmente escritos em português e escrever um conto inspirados neles. Como prémio, receberiam um romance escrito na língua na qual redigiram o seu conto, que seria fornecido ou pela Consejería de Educación da Embaixada de Espanha em Lisboa ou pelas professoras-estagiárias.

A segunda actividade teve como público-alvo todas as turmas do 11º Ano e teve a ver precisamente com a vinda à nossa escola da jovem escritora e psicóloga Marta Teixeira-Pinto. Amiga e colega das professoras-estagiárias, a escritora aceitou o nosso convite não só para apresentar o seu novo romance *Portas Mágicas*, cuja protagonista é uma jovem em busca do seu lugar no mundo, mas também para discutir a importância de ter sonhos e objectivos nas nossas vidas.

Após a intervenção da Marta, seguiu-se a entrega dos prémios do concurso de escrita criativa. Visto que a Consejería de Educación tinha contribuído tão generosamente com livros para a realização desta actividade, aproveitámos esse momento para também doar alguns exemplares à biblioteca escolar.

Por fim, as professoras-estagiárias falaram um pouco sobre a importância do dia 23 de Abril na Catalunha, que além de celebrar o Dia Internacional do Livro e dos Direitos do Autor, também celebra nessa data o Dia de São Jorge. Querendo manter e exemplificar a tradição catalã de oferecer uma rosa e um livro, oferecemos à nossa convidada Marta Teixeira-Pinto uma rosa, símbolo de São Jorge, e o livro *Vamos falar de Lourinhã* do saudoso Rui Marques Cipriano.

Salienta-se ainda que esta actividade saiu no jornal da escola *Olhar(es)* (anexo 90).

IV. 1. 2. 1. eTwinning e o Projecto *International Book Day*

Também dentro das actividades propostas para o Dia Internacional do Livro, inscrevemos a nossa escola na plataforma eTwinning e organizámos um intercâmbio

de vídeos produzidos pelos nossos alunos, com outra escola cooperante. As turmas 10º A, 11º B, 11º C e 11º D participaram nesta actividade.

Quanto ao eTwinning, este é uma acção pertencente ao Programa Aprendizagem ao Longo da Vida que, de certa maneira, faz parte e partilha os mesmos objectivos do Programa Comenius. Concretamente, este projecto tem como objectivo geral dar a conhecer aos educadores e aos educandos europeus a complexidade da cultura europeia, ou melhor, das culturas europeias. Como também visa ajudar os jovens a adquirir as competências necessárias para o seu desenvolvimento pessoal, para o seu futuro profissional e para o seu papel como cidadãos activos, ou seja, um dos grandes objectivos da nossa PES. É pertinente salientar que ao invés do Programa Comenius, com o eTwinning, a mobilidade de educadores e de educandos é feita principalmente através do uso de uma plataforma virtual e não de forma presencial (Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida [PROALV], s/d).

Sabendo que “os adolescentes geralmente sentem-se motivados pela comunicação com jovens doutros países” (Muñoz, 2011, p. 30) decidimos tomar proveito da plataforma eTwinning e lançar um projecto que propunha que os alunos elaborassem pequenos vídeos, em que falassem abertamente sobre os seus hábitos de leitura e os seus gostos literários, e que esses vídeos fossem partilhados com os alunos de outra escola de um Estado-Membro. Como tínhamos especial interesse em criar uma parceria com uma escola da Catalunha, por este dia ser tão vivido aí, fomos proactivas e entrámos em contacto com um colega “eTwinner,” o professor Manuel Rius, que desde logo, mostrou interesse e disponibilizou-se para participar no nosso projecto. No entanto, como estes projectos demoram algum tempo a ser revistos e aprovados pelo Serviço Nacional de Apoio eTwinning, optámos por avançar mesmo sem essa aprovação formal. Em retrospectiva, foi o melhor que fizemos porque, caso contrário, o nosso projecto não teria sido implementado, pois a dita aprovação só chegou às nossas mãos na última semana da PES.

Salienta-se ainda que esta actividade teve um carácter não obrigatório, pois queríamos aumentar a motivação intrínseca nos nossos alunos e não necessariamente a motivação extrínseca, ou seja aquela que resulta de factores exteriores como prémios e castigos. Caso um aluno não quisesse participar, como aconteceu com boa parte da turma 10ºA, a sua nota não seria afectada.

Para realizar esta actividade, alguns alunos trabalharam autonomamente em casa e depois entregaram os seus vídeos às professoras-estagiárias, como foi o caso dos alunos da turma 11ºD. Outros trabalharam em pequenos grupos com a professora-estagiária Brigitte Antunes, enquanto a professora-estagiária Filipa Silva realizava outras actividades em sala de aula. Ao gravarmos os vídeos, em pequenos grupos, na biblioteca, permitiu-nos que os visionássemos assim que eram filmados, dando a oportunidade de identificar e comentar alguns erros, aquando da sua correcção procedeu-se a uma segunda gravação. Logo, em conjunto com os nossos alunos, seleccionámos a melhor destas tentativas para enviar ao professor Manuel Rius. Como a turma 11ºB era pequena, realizámos esta actividade em sala de aula.

Ora pela postura dos alunos, ora pelo trabalho final que nos entregaram, pensamos que os alunos que participaram nesta actividade gostaram da experiência. No entanto, como o intercâmbio de vídeos sofreu alguns atrasos e só se deu após a terminação da PES, as professoras-titulares foram as responsáveis por difundir os vídeos produzidos pelos nossos colegas da Catalunha. Estes vídeos foram, a nosso ver, muito interessantes, porque os alunos do professor Manuel Rius optaram por falar não só na língua castelhana, que também é uma segunda língua para muitos deles, como em inglês e, inclusive houve uma aluna que comunicou em português. Teria sido muito interessante comentar estes pormenores com os nossos alunos, assim como reflectir sobre a experiência em si, mas infelizmente o tempo não o permitiu.

IV. 1. 3. Dia da Europa / Dia das Línguas Estrangeiras

Sabendo que no nosso agrupamento é típico celebrar simultaneamente no dia 9 de Maio, o Dia da Europa e o Dia das Línguas Estrangeiras, decidimos manter a tradição viva e implementar actividades que iriam, muito além das nossas salas de aula, para incluir toda a comunidade escolar. Para isso, organizámos actividades, tanto na Escola Secundária, como na EB23 Dr. Afonso Rodrigues Pereira, uma escola do agrupamento (anexo 91).

Em preparação para este dia, os alunos trabalharam autonomamente na biblioteca e elaboraram várias perguntas de escolha múltipla relacionadas com a cultura, a história e a geografia anglófona ou hispânica. Estas foram posteriormente

corrigidas e transformados em dois únicos ficheiros, um com perguntas em espanhol e outro em inglês (exemplos disponíveis no anexo 92).

No Dia das Línguas Estrangeiras os alunos, assim como todos os membros da comunidade escolar, foram convidados a visitar a nossa pequena exposição e responder a uma, ou mais, perguntas sobre a cultura anglófona ou hispana. Se respondessem correctamente, receberiam um crachá, feito na altura pelas professoras-estagiárias, com uma imagem icónica como, por exemplo, o Union Jack ou o *Quixote* de Pablo Picasso.

Foram muitos os alunos que visitaram a nossa bancada, durante os vários intervalos, e sabemos que os nossos alunos gostaram de expor o seu trabalho e desafiar os seus colegas, com as suas perguntas de cultura geral. Houve vários professores e funcionários que também participaram nesta iniciativa, inclusive a directora do Departamento de Línguas Estrangeiras, voltou várias vezes para responder a “mais uma perguntinha.”

No período da tarde de 9 de Maio e com o objectivo de promover o ensino da língua espanhola, as professoras-estagiárias deslocaram-se até à EB23 Dr. Afonso Rodrigues Pereira, para dar umas aulas interactivas de espanhol a duas turmas do 5º Ano. Estas aulas consistiram primeiramente no ensino do acto da saudação e da apresentação na língua espanhola. Seguidamente mostrou-se aos alunos como funciona *Mi mundo en palabras* no sítio Centro Virtual Cervantes, dando-lhes a oportunidade de explorá-lo. Em geral, os alunos gostaram bastante desta pequena iniciativa, estavam empenhados em avançar nos jogos virtuais e muitos tomaram nota do endereço electrónico para que pudessem continuar a jogar em casa. Fotos da nossa visita à EB23 Dr. Afonso Rodrigues Pereira e das actividades desenvolvidas na Escola Secundária podem ser visionadas no anexo 93.

É importante salientar que todas as actividades desenvolvidas foram da inteira responsabilidade das professoras-estagiárias e que seguiram todos os procedimentos burocráticos subjacentes.

CONCLUSÃO

A conclusão que se segue, ao contrário dos restantes capítulos desta monografia, será escrita na primeira pessoa do singular. Esta decisão foi tomada porque, uma vez que considero que o trabalho apresentado até aqui resulta de um trabalho em equipa entre orientadores, professores-titulares, alunos e nós, as estagiárias, esta conclusão será uma reflexão pessoal sobre o trabalho desenvolvido, tanto aqui como em sala de aula, e sobre o que proponho fazer no futuro enquanto profissional.

Para começar, devo dizer que nasci e vivi a maior parte da minha vida no Canadá, um país construído com base na imigração e conhecido pela sua multiculturalidade. A questão de cidadania foi um assunto que me interessou desde pequena, pois em 1991 os meus avós, após viverem no país durante duas décadas e terem completado um curso de *citizenship education* com sucesso, tornaram-se finalmente canadianos. Eu, pelo contrário, fiz o percurso ao contrário, nasci canadiana, fui educada no país e aos 16 anos decidi que também queria ser portuguesa. Embora este processo fosse demorado devido à burocracia que se praticava na altura, apenas tive de comprovar que os meus pais eram portugueses e que não ter antecedentes criminosos. Sabendo que o acesso à cidadania é regulado por cada Estado, fiquei algo desconcertada com o tão pouco que Portugal exigia dos seus potenciais cidadãos, pois na altura nem sabia o hino nacional ou a história do país, por exemplo. Foi só posteriormente, e a título pessoal, é que adquiri esses conhecimentos. Quanto à PES, embora não pretendesse trabalhar este tipo de formação segundo o molde anglófono, reconheço que foi este que primeiro me levou a eleger o tema Educação (Intercultural) para a Cidadania.

No início desta monografia tentei, por vários meios, descrever os conceitos “cidadão” e “cidadania,” explicitar os motivos por detrás da proposta curricular para a Educação para a Cidadania (Marques et al., 2011) e ainda, traçar a proposta avançada por Byram (2008) para uma Educação para uma Cidadania Intercultural. Esta análise teórica reflectiu-se em mudanças na minha postura e abordagem em sala de aula, pois além de proporcionar aos meus alunos actividades comunicativas e tarefas

diferenciadas, também comecei a tirar proveito do ambiente intercultural dentro da sala de aula e a promover o discurso intercultural.

Mas o que significa ser intercultural? Antes de ter desenvolvido todo este trabalho, eu diria que qualquer indivíduo que vive numa sociedade multicultural, é intercultural, mas tal não é o caso. Ser intercultural é uma competência que se aprende e resulta, não só da experiência de interagir com pessoas que são culturalmente diferentes de nós, mas sobretudo da análise e reflexão feita com base nessas experiências (Byram, 2008, pp. 186-187). Ser intercultural implica uma abertura e receptividade às perspectivas alheias, envolve a capacidade de descentrar e de olhar para além da nossa visão egocêntrica do mundo e de considerar realidades que possam desafiar os nossos valores e crenças. Nesse sentido, tomei proveito das diferenças culturais que povoam a nossa sala de aula e incentivei a partilha de experiências e opiniões, não só da parte dos alunos e das professoras-titulares, como também partilhei as minhas vivências e visão do mundo, dado que vivi sempre num contexto imbuído de várias culturas e raças.

Todas as unidades criadas, tal como se verificou no Capítulo III, além de lidarem com as temáticas propostas nos respectivos planos curriculares, tentam obter resposta a uma ou mais perguntas: (1) Qual é o meio de comunicação social mais eficaz? (2) Como é que se propagou uma imagem da família que foi na realidade uma anomalia histórica? O que significou isto para os papéis de género? (3) O que se passa no mundo do trabalho de hoje? O que podemos fazer em resposta aos desafios actuais? (4) Que sentimentos podem ser transmitidos através da Arte? Será que a eutanásia deve ser legalizada?

Seguidamente, criámos unidades com base nos axiomas descritos por Corbett (2012, pp. 1-2) e por Alred et al. (2006, 1). Isto é, considerámos que a aprendizagem intercultural devia, de certa maneira, espelhar um estudo etnográfico em três fases distintas: (1) a observação, (2) a descrição e (3) a avaliação (Corbett, 2012, pp. 1-2). Sabendo que os alunos, em muitos casos, já têm as suas opiniões formadas sobre muitas das problemáticas propostas, a sua partilha foi incentivada e activamente questionada. Sublinha-se ainda que não tencionávamos impor a nossa visão do mundo, pois não é isso o objectivo da educação (intercultural) para a cidadania, mas antes que os alunos aprendessem:

- [to question] the conventions and values [they] have unquestioningly acquired as if they were natural;
- [to experience] the Otherness of Others of different social groups, moving from one of the many in-groups to which [they] belong to one of the many out-groups that contrast with them;
- [to reflect] on the relationships among groups and the experience of those relationships;
- [to analyse] our intercultural experience and [to act] upon the analysis.

(Alred et al., 2006, p. 1)

Apesar de não ser possível verificar se, e como resultado destas aprendizagens, os alunos se tornaram mais tolerantes e abertos à diferença, penso que responderam muito positivamente ao aspecto questionado e avaliativo das propostas acima descritas, pois no final das regências já não estranhavam os meus “porquês” e muitos aprenderam a fundamentar, e muito bem, os seus pontos-de-vista.

Quanto ao futuro, espero continuar a didactizar materiais que desafiem os conhecimentos, opiniões e preconceitos dos nossos alunos. Espero também, e recorrendo às técnicas de observação e de análise aprendidas no início da PES, continuar a desafiar os meus próprios conhecimentos didácticos e pedagógicos e subsequentemente adequar e melhorar a minha abordagem.

Por último, gostaria de, no futuro focar os meus esforços nas acções concretas que podem fazer parte e/ou resultar da formação de educação (intercultural) para a cidadania. Reconheço que teria sido interessante e proveitoso criar, a partir das unidades que didactizei, projectos e acções sociais de cooperação local. Nesse sentido lamento o facto de a PES ter terminado, pois sei que, com tempo e experiência, teria conseguido ainda muito mais.

Para finalizar, termino com a palavras de Rio que, para mim, dizem respeito à nossa responsabilidade cívica, como à profissão de professor, o “[...] passado não faz futuro. Se queremos ter futuro, temos de participar na sua construção, aprendendo com os erros do passado, não os repetindo, valorizando e adaptando o que foi acertado[...].” (2012, p. 116).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. (2007). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em Contexto Escolar... Boas Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Agrupamento de Escolas da Lourinhã. (2013). *História do Agrupamento de Escolas da Lourinhã*. Acedido em <http://www.aelourinha.pt/agrupamento/historia>.
- Alpuente, M. (2013, 31 de Março). Españoles Todos. *Público*. Acedido em <http://blogs.publico.es/moncho-alpuente/2013/03/31/espanoles-todos/>.
- Alred, G., Byram, M. & Fleming M. (Eds.). (2006). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Araújo, L. (2011). Uma Europa Multilingue. In C. Munõz, L. Araújo & C. Ceia. *Aprender uma Segunda Língua* (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Assembleia da República. (2005). *Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional*. Acedido em <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>.
- Barcelona European Council. (2002). *Presidency Conclusions*. Acedido em http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/7105.pdf.
- Barros, V., & Barros, L. (2011). *Sixteen+11*. Porto: Porto Editora.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Burdette, F. (1942). Education for Citizenship. *The Public Opinion Quarterly*, 6(2), 269-279. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/2745024>.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (ed.). (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

_____. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (2011). Intercultural citizenship from an internationalist perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy* 1(1), 10-20. Acedido em http://www.nus.edu.sg/teachingacademy/jnusta/v1n1/v1n1p10_ByramM.pdf.

_____. (s/d). *Intercultural citizenship and foreign language education*. Acedido em <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>.

Ceia, C. (2011). Aprender uma Segunda Língua. In C. Munõz, L. Araújo & C. Ceia. *Aprender uma Segunda Língua* (pp. 59-79). Porto: Porto Editora.

Centro de Informação Europeia Jacques Delors. (2013). *2013 – Ano Europeu dos Cidadãos*. Acedido em http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe_area?p_cot_id=7596&p_est_id=15229&p_resultado_a_mostrar=11.

Chamorro, M., Lozano, G., Ríos, A., Rosales, F., Plácido, J., & Ruiz, G. (2006). *El Ventilador*. Barcelona: Difusión.

Citizen. (2013). In *Oxford Dictionaries Online*. Acedido em <http://oxforddictionaries.com/definition/english/citizen?q=citizen+>.

Comissão Europeia. (1992). *Tratado da União Europeia*. Acedido em <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>.

- _____. (1995). *White Paper on education and training. Towards the learning society*. Acedido em http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- _____. (2005). *European Day of Languages: half of the EU's population can speak a language other than their mother tongue*. Acedido em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/1179&format=HTML&aged=0&language=en&guiLanguage=en>.
- _____. (2006). *Education and training 2010 (ET 2010)*, Work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Acedido em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11086_en.htm.
- _____. (2012). *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Acedido em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm.
- _____. (2013). *Comenius: Europe in the Classroom*. Acedido em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius_en.htm.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência da Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (M.J. Rosário & N. Soares, Trans.). Porto: ASA Editores.
- _____. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity.”* Estrasburgo: Council of Europe Ministers of Foreign Affairs.
- _____. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Estrasburgo: Council of Europe, Language Policy Division.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

_____. (2010). *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Deardorff, D. (2011). Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implication for Educators. In A. Witte, & T. Harden (Eds.), *Intercultural Competence – Concepts, Challenges, Evaluations* (pp. 37-54). Oxford e Bern: Peter Lang.

Dias, A. & Toste, V. (2006). *Inglês - 1º CEB, Orientações programáticas - 1º e 2º anos*. Acedido em http://www2.cm-evora.pt/aec/Ingles/Documentos/Orient_Program_Ingles_1_2anos.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2012). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Acedido em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>.

Estaire, S. (2011). Principios Básicos Y Aplicación Del Aprendizaje Mediante Tareas. *Marco ELE Revista de Didáctica ELE*, 12. Acedido em <http://marcoele.com/principios-basicos-del-aprendizaje-mediante-tareas/>.

Fernández, S. (2002a). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 10º Ano: Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério de Educação.

Fernández, S. (2002b). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 11º Ano: Formação Geral Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos - Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Ministério de Educação.

González, C. (2007). ¿Cómo Evaluar la Competencia Intercultural en la Enseñanza de E/LE Dentro de un Contexto de inmersión? Una Propuesta Basada en el Marco Común Europeo de Referencia de la Lenguas. In S. Pastor & S. Roca (Eds.), *La Evaluación en el Aprendizaje y la Enseñanza del español como Lengua Extranjera/Segunda Lengua, XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Alicante, 19-22 de septiembre de 2007. Alicante: Universidad de Alicante-ASELE.

Guilherme, M., Pureza, J., Silva, R., Santos, H. (2006). The Intercultural Dimension of Citizenship Education in Portugal. In M. Byram, M. Flemming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 213-231). Clevedon: Multilingual Matters.

Gutiérrez, V. (2013, 28 de Março). Los Extranjeros que Pidan la Nacionalidad Pasarán un Test de Español e “integración.” *El País*. Acedido em http://politica.elpais.com/politica/2013/03/28/actualidad/1364498021_107921.html.

Hager, D. (1956). New Problems in Intercultural Education. *Journal of Educational Sociology*, 30(4), 162-167. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/2264485>.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (4ª Ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.

Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F., & Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania*. Lisboa: Plátano Editora.

Jelin, E. (2003). Citizenship and Alterity: Tensions and Dilemmas. *Latin American Perspectives*, 30(2), 101-117. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/3184979>.

- Kilpatrick, W., Stone, W., & Cole, S. (1949). A Frame of Reference for Intercultural Education. *Journal of Educational Sociology*, 22(9), 555-572. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/2263306>.
- Landolf, J., & Sunderman, G. (2001). The Struggle for a Place in the Sun: Rationalizing Foreign Language Study in the Twentieth Century. *The Modern Language Journal*, 85(i), 5-52. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/330373>.
- Lasagabaster, D. (2001). La Observación de la Clase de L2. *Revista de Psicodidáctica*, (11) . Acedido em <http://redalyc.org/articulo.oa?id=17501106>.
- Mariño, H. (2013, 28 de Março). Yo No Quiero Ser Español. *Público*. Acedido em <http://blogs.publico.es/henrique-marino/2013/03/28/extranjeros-examen-espanol-espanolidad/>.
- Marques, A., Cibebe, C., Matos, F., Menezes, I., Nunes, L., Paulus, P., Nobre, P., & Fonseca, T. (2011). *Educação para a Cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, D. & Marujo, M. (1993). *With Hardened Hands: A Pictorial History of Portuguese Immigration To Canada in the 1950s*. Etobicoke: New Leaf Publications.
- Ministério da Educação e Ciência. (1996). *Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 2º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- _____. (1997a). *Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- _____. (1997b). *Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- _____. (2012). *Revisão da Estrutura Curricular*. Acedido em http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf.
- Moreira, A. Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., & Almeida, T. (2003). *Programa de Inglês: Formação Geral - Nível de Continuação, 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Muñoz, C. (2011). A Aquisição de Segundas Línguas. Idade e Contexto de Aprendizagem. In C. Munõz, L. Araújo & C. Ceia. *Aprender uma Segunda Língua* (pp. 9-38). Porto: Porto Editora.
- Norrish, J. (1996). Mind the Gap: Thoughts on Self Help and Non-judgmental Observation in the Classroom. *TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language*, 2(1). Acedido em <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume2/ej05/ej05a3/>.
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedido em <http://dre.pt/comum/html/legis/dudh.html>.
- Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. (s/d). *eTwinning*. Acedido em <http://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm>.
- Real Academia Española. (2001). Ciudadano. In *Diccionario de la Lengua Española. Avança da 23ª Ed.* Acedido em <http://lema.rae.es/drae/?val=ciudadano>.
- Rio, O. (2012). O Tratado de Maastricht e os Cidadãos: Cidadania Ativa em Contexto Europeu. *Debater a Europa*, 6, 114-142. Acedido em https://infoeuropa.eurocid.pt/opac/?func=service&doc_library=CIE01&doc_number=000048533&line_number=0001&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

- Shachar, A. (2000). On Citizenship and Multicultural Vulnerability. *Political Theory*, 28(1), 64-89. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/192284>.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soler-Espiauba, D. (2009). Los Factores Emocionales en la Enseñanza del E/2L. El Travase Intercultural. In A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE/L2, Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (Vol. 2). Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.
- Suárez, D., Ramirez, F., & Koo, J. (2009). UNESCO and the Associated Schools Project: Symbolic Affirmation of World Community, International Understanding, and Human Rights. *Sociology of Education*, 82(3) 197-216. Acedido em <http://www.jstor.org/stable/40376047>.
- União Europeia. (2012). *Ano Europeu dos Cidadãos: Contexto*. Acedido em <http://europa.eu/citizens-2013/pt/about/context>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Citizenship for the 21st century*. Acedido em http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm.
- University of Cambridge ESOL Examinations. (2009). *Teaching Knowledge Test: Glossary*. Acedido em https://www.teachers.cambridgeesol.org/ts/digitalAssets/110970_tkt_glossary_august_2009_final.pdf.

Vande, A. (2009). El Desarrollo de la Competencia Intercultural en el Aula de Español para Fines Específicos. In A. Barrientos, J. C. Martín, V. Delgado & M. I. Fernández (Eds.), *El profesor de español LE/L2, Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (Vol. 2). Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.